

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

ULLISSES ALVES SILVA

**DIÁLOGOS LITERÁRIOS: DEBATENDO O PRECONCEITO ÉTNICO-
RACIAL A PARTIR DAS FALAS DOS PERSONAGENS**

SÃO CRISTÓVÃO

2018

ULLISSES ALVES SILVA

**DIÁLOGOS LITERÁRIOS: DEBATENDO O PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL A
PARTIR DAS FALAS DOS PERSONAGENS**

Relatório apresentado ao curso Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção
do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno

São Cristóvão,

Ullisses Alves Silva

Mestrando

Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno – UFS

Orientador

SÃO CRISTÓVÃO

2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586d Silva, Ullisses Alves
Diálogos literários : debatendo o preconceito étnico-racial a partir das falas dos personagens / Ullisses Alves Silva ; orientador Alberto Roiphe Bruno.– São Cristóvão, SE, 2018.
134 f.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Letramento. 2. Diálogos. 3. Leitores – Reação crítica. 4. Brasil. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. I. Bruno, Alberto Roiphe, orient. II. Título.

CDU 808

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai eterno, pelo dom da vida, por me conceder força e sabedoria em todos momentos desta caminhada.

Ao meu orientador, Prof.º Drº Alberto Roiphe Bruno, por pacientemente apresentar os caminhos a serem trilhados, pelos **diálogos** elucidadores, pela dedicação e competência generosamente disponíveis durante todas as etapas desta pesquisa.

À minha querida esposa, Adriana, pelo amor sempre evidente, pelo companheirismo e pela palavra amiga nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos, Gabriel, cuja vivacidade iluminou e alegrou estes dias, e a Cecília, que chegou no decorrer deste trabalho revigorando as forças e renovando o entusiasmo.

A todos os professores do PROFLETRAS/SE que, cada um do seu jeito, contribuíram decisivamente para a efetivação desta pesquisa.

Aos colegas da Turma 3, cuja amizade foi indispensável na superação dos momentos mais difíceis desta jornada.

Aos alunos do 9º ano da E.M.E.F. Maria Isabel N. C. D'Àvila, pela disponibilidade e a dedicação demonstradas durante a pesquisa.

Aos meus pais, Ruth e Luciano, pelo carinho e a presença constante todos os dias minha vida.

Aos meus irmãos, família Prado, amigos e parentes, pelas palavras de incentivo e a compreensão pela ausência.

RESUMO

Considerando-se a necessidade de um letramento literário que, trabalhando temáticas socialmente significativas para a realidade dos alunos, pudesse também contribuir para a formação de leitores proficientes, desenvolvemos uma pesquisa-ativista por meio da elaboração e da realização de uma sequência didática, tendo como foco o diálogo entre personagens de narrativas da Literatura Brasileira como ferramenta para o desenvolvimento da leitura literária e da construção de sentidos dos textos, a fim de promover o debate sobre a temática do preconceito étnico-racial, ainda tão pouco discutido em nossas escolas e em nosso país. Para o alcance de tais objetivos, durante a pesquisa, foi necessário o conhecimento dos elementos estruturais que constituem uma sequência dialogal. A estratégia de nos valermos dos textos literários dialogais para o aprimoramento da construção de sentidos nasceu de uma percepção do significativo potencial destes para melhorar a capacidade interpretativa dos alunos. Certamente, por estar presente em um gênero tão comum no dia a dia, a conversa informal, a sequência dialogal na literatura também se apresentou como um instrumento apropriado para fomentar o necessário debate acerca do preconceito étnico-racial, em consonância com a Lei 10.639/03. Sendo assim, fundamentam teoricamente o trabalho os estudos de ADAM (2008), CANDIDO (2004), COSSON (2006), DELL'ISOLA (2014), KOCH (2015), KOHAN (2013), GOMES (2012), LEITE (2007) MUNANGA (2005), dentre outros. Após a construção de um Caderno Pedagógico, procedemos a aplicação da sequência didática neste proposta nos meses de outubro e novembro do ano de 2017, com alunos do 9º ano da Escola Municipal Maria Isabel N. C. D' Àvila (Anexo Porto do Mato), situada em Estância (SE). A análise dos dados evidenciou a eficácia, mesmo que limitada em alguns aspectos, que os textos literários dialogais possuem para a construção de sentidos e para a apropriação da literatura e de sua linguagem, contribuindo para debater o preconceito étnico-racial ainda existente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Letramento literário; Diálogo; Construção de sentidos; Sequência dialogal; Lei 10.639/03.

RÉSUMÉ

Considérant la nécessité d'une alphabétisation littéraire qui, en travaillant sur des thèmes socialement significatifs pour la réalité des étudiants, pourrait aussi contribuer à la formation des lecteurs compétents, nous avons développé une recherche-action à travers l'élaboration et l'accomplissement d'une séquence didactique, focus sur le dialogue entre les personnages de récits de la littérature brésilienne comme un outil pour le développement de la lecture littéraire et la construction des significations des textes, afin de promouvoir le débat sur la question de préjugé ethno-raciale, encore si peu discuté dans nos écoles et notre pays. Pour atteindre ces objectifs, au cours de la recherche, la connaissance des éléments de structure qui constituent une séquence dialogale était nécessaire. La stratégie d'utilisation de textes littéraires dialogaux pour améliorer la construction des significations est née d'une perception du potentiel significatif de ceux-ci pour améliorer la capacité d'interprétation des élèves. Certainement, pour être présent dans un genre si commun dans la vie quotidienne, la conversation informelle, la séquence dialogale dans la littérature est également présentée comme un instrument approprié pour promouvoir le débat nécessaire sur le préjugé ethno-raciale, conformément à la Loi 10639 / 03. Ainsi, le travail est théoriquement basé sur les études d'ADAM (2008), CANDIDO (2004), COSSON (2006), DELL'ISOLA (2014), KOCH (2015), KOHAN (2013), GOMES (2012), LEITE (2007) MUNANGA (2005), entre autres. La réalisation de la séquence didactique, proposée à travers d'un Cahier Pédagogique, est arrivée dans les mois d'octobre et novembre 2017, avec des étudiants de 9e année de l'École Municipale Maria Isabel N. C. D'Àvila (annexe Port Mato), situé dans à Estância(SE). L'analyse des données a montré l'efficacité, même limitée dans certains aspects, des textes littéraires dialogaux possèdent construire sens et pour l'appropriation de la littérature et de sa langue, contribuant à débattre le préjugé ethno-raciale existant encore dans la société brésilienne

MOTS-CLÉS: Alphabétisation littéraire; Dialogue; Construction des sens; Séquence de dialogale; Loi 10.639 / 03.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1 – Reflexões sobre Letramento Literário, Diálogos e Preconceito Étnico-Racial: Considerações teóricas	14
2 – Dialogando sem preconceitos: Uma metodologia possível.....	23
2.1 - Pesquisa-Ativista e Caderno Pedagógico.....	23
2.2 – Procedimentos.....	24
2.3 - Sequência Didática.....	25
3 – Análise dos dados.....	40
3.1 - Codificação dos dados da pesquisa	40
3.2 - Análise dos dados da primeira avaliação inicial.....	40
3.3 - Análise dos dados da segunda avaliação inicial.....	42
3.4 - Análise do 1º dia de aplicação da Sequência didática.....	43
3.5 – Análise do 2º dia de aplicação da sequência didática.....	48
3.6– Análise do 3º dia de aplicação da sequência didática.....	53
3.7 – Análise do 4º dia de atividades da sequência didática.....	56
3.8 - Análise dos dados da primeira avaliação final.....	62
3.9 - Análise dos dados da segunda avaliação final.....	65
Considerações finais.....	67
Referências.....	69
Apêndice A – Caderno Pedagógico.....	74
Apêndice B - Avaliação Inicial I.....	110
Apêndice C - Avaliação Inicial II.....	117
Apêndice D – Avaliação Final I.....	118
Apêndice E – Avaliação Final II.....	119
Apêndice F – Perguntas aos Grupos.....	123
Apêndice G - Atividade Avaliativa.....	127

ANEXO I – O DIÁLOGO CONSTANTE.....	128
ANEXO II – RACISMO.....	130
ANEXO III – DE QUARTA PRA QUINTA-FEIRA.....	132

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios propostos à sociedade brasileira no âmbito educacional, e mais particularmente à disciplina de Língua Portuguesa, diz respeito à formação de leitores proficientes. Apesar de os últimos resultados da Prova Brasil divulgados pelo INEP (2016) indicarem que as proficiências médias de leitura e interpretação melhoraram em todos os níveis de 2013 para 2015, o cenário mostra-se ainda bastante preocupante, principalmente em estados como Sergipe, cuja pontuação de 242,7, no referido exame, encontra-se abaixo da média nacional que é de 251,5.

Muitas razões podem ser determinantes destes números apontados, entretanto sabemos que o texto literário, caracterizado por um universo ainda maior de significações, tem sido um dos grandes protagonistas destes maus índices. Apesar de os *Parâmetros Curriculares Nacionais* afirmarem que: “É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula. Visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 29), é notória a dificuldade interpretativa dos alunos frente a gêneros como: a crônica, o conto, o poema etc.. e isto tem limitado as práticas de leitura literária em sala de aula.

A Escola Municipal Maria Isabel Carvalho Nabuco D’Avila – anexo Porto do Mato –, situada em Estância, estado de Sergipe, infelizmente não está à parte desta triste realidade. Na última edição da Prova Brasil, 48% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental não atingiram os índices mínimos adequados a leitores proficientes. Mesmo a partir de sondagens não muito aprofundadas, constatamos que, dentre muitas outras dificuldades, parte da responsabilidade por estes dados, também perpassam pela falta de intimidade dos discentes com diversos gêneros literários.

Diante disto, estamos certos da urgente necessidade de uma iniciativa pedagógica que venha promover a apropriação da linguagem literária pelos estudantes da referida escola. Aproveitando o caráter multifacetado da literatura, propomos aproveitá-la para também debater questões de cunho social que são enfrentadas pelo alunato dentro e fora da escola.

Mesmo se tratando de uma escola situada na zona rural do município, por se localizar em uma região composta por belas praias, o fluxo de turistas e pessoas que possuem casas de veraneio na região é constante e dinamiza a economia do local. Entretanto, a mesma realidade que traz divisas financeiras para localidade, expõe ainda mais as suas crianças e

adolescentes, muitos deles nossos alunos, a diversas situações de discriminação social e também étnico-racial, que os levam a uma constante negação de suas origens, principalmente a afrodescendente. O modelo de sucesso que lhes é apresentado, até mesmo por seus pais, é o do dono da casa (muitos deles são filhos de caseiros), patrão ou turista, geralmente brancos. Mesmo convivendo em uma aparente “democracia” racial, infelizmente, assim como já presenciávamos disputas a respeito de quem é menos negro, também podemos observar alunos de pele mais clara e/ou cabelos menos crespos realizarem injúrias raciais com os colegas de pele mais escura em momentos de fúria, ou muitas vezes, a título de brincadeiras. Sobre esse tipo de situação, em entrevista à revista *Caros Amigos*, a escritora e ativista do movimento negro, Sueli Carneiro, quando perguntada se dentro do mesmo estrato social havia racismo por parte das famílias brancas, esclarece que:

Como a pobreza equaliza certas condições, existe um grau de solidariedade e fraternidade superior ao das classes privilegiadas. Porém quando há uma situação de conflito, é a cor o elemento utilizado para agredir, para distinguir. Por exemplo, você tem seus vizinhos, vocês festejam juntos, um batiza o filho do outro, vocês almoçam juntos no final de semana, mas, assim que aparece uma situação de conflito, surgem as afirmações: “Só podia ser negro mesmo”, “Negro quando não caga na entrada caga na saída”. Ou seja, basta surgir alguma situação de tensão para o elemento racial ser utilizado para discriminar, ofender humilhar [...] O branco pobre, apesar de sua pobreza, tem um sentimento de superioridade frente ao negro. É algo mais ou menos assim: “poderia ser muito pior, além de pobre eu poderia ser preto...”. Há esse sentimento de superioridade, em qualquer classe social. (CARNEIRO, 2000, p. 24)

E é desta forma, silenciado por uma convivência aparentemente harmoniosa, que o racismo muitas vezes se apresenta, causando nefastas consequências. De acordo com Nilma Lino Gomes (2005, p. 148), “no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento de nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais.” Estas práticas preconceituosas precisam ser combatidas, e dentro da escola a literatura é um potencial aliado.

Segundo Regina Zilberman (1990, p. 13), “a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. Assim sendo, a presença do texto literário nas salas de aula torna-se imprescindível na medida em que nos preocupamos em oferecer aos nossos alunos um ensino mais significativo e humanizado. Antonio Candido, contribuindo para destacar a importância social da literatura, escreve que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 175).

No livro *A literatura e o ensino da literatura*, Zilberman (1991, p. 116) destaca ainda a função da literatura em agir como mediadora entre as metas pedagógicas e a prática docente. E é dentro desta mesma perspectiva, que o *Referencial Curricular do Estado de Sergipe* (SERGIPE, 2013), também salienta a importância de ler textos de diferentes gêneros, incluindo os literários, tais como o conto, a crônica, a fábula e o poema, como habilidades a serem adquiridas pelos alunos ao curso dos anos finais do Ensino Fundamental.

O mesmo documento aponta ainda para a necessidade de que o professor, proporcionando aos alunos uma leitura contextualizada de textos de literatura, desenvolva nestes a capacidade de produzir interpretações coerentes e significativas. De acordo com Paulo Freire (1999, p. 11), “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim sendo, é a partir da relação entre linguagem e realidade, texto e contexto, que nasce uma leitura contextualizada, que é coerente com a visão de mundo de cada um e significativa, pois debate criticamente os problemas reais que afligem o dia a dia dos seus leitores. Acerca desta questão, Alberto Roiphe destaca que:

Ao se estudar a literatura e suas especificidades, talvez seja possível se fazer um verdadeiro inventário, no sentido lato, de elementos fundamentais para a contextualização da obra e para tornar a aula de literatura ainda mais atraente. Isso porque a leitura do texto não será encarada como mera decodificação, mas como análise, compreensão e interpretação. Criando a possibilidade de professor e alunos contemplarem a linguagem literária em seus múltiplos efeitos e tornarem as práticas de leitura mais significativas. (ROIPHE, 2014, p. 167-168).

Na concepção de Roberto Acízelo de Souza (2006, p. 169), “reserva-se o termo análise para as investigações centradas no texto entendido como obra de arte e linguagem.” Já a compreensão, na definição de Leffa (2012, p. 259), “não é uma ação consciente executada pelo leitor sobre um determinado objeto de leitura; é uma experiência que se vive abaixo da superfície da consciência, pela sua complexidade e pela rapidez com que acontece.”

A interpretação, na visão de Cosson (2006, p. 41), depende da unificação entre o que foi escrito pelo autor, o que foi lido pelo leitor e as convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. O autor define interpretar como “dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (2006, p. 41) e defende que, para a real efetivação desta concepção de leitura e interpretação, é necessária a consolidação de uma prática denominada letramento literário. Sendo o letramento literário um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, consideramos que para uma melhor aplicação deste, uma estratégia interessante seria iniciá-lo

por meio da parte do texto literário mais presente na vida de todos, e que talvez por isso, seja mais facilmente compreendida pelos discentes: o diálogo entre os personagens.

De acordo com Kohan (2013, p. 11) uma das características e vantagens do texto dialogado é se tratar da forma narrativa que mais se aproxima do leitor. Dessa forma, partir das falas dos personagens para apresentar o modo singular de construção de sentidos, próprio da linguagem literária, parece-nos excelente recurso ainda não suficientemente explorado pelos educadores.

É verdade que poucos trabalhos acadêmicos (BRAGA, 2012; PINTO, 2016) têm procurado apresentar novas propostas para o ensino dos discursos direto e indireto. Na dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Alagoas intitulada: *Construção co-enunciativa do discurso direto em processos de escritura de histórias em quadrinhos no 2º ano do Ensino Fundamental*, Braga (2012) discute a possibilidade de se utilizar a fala de personagens de histórias em quadrinhos para realizar a escritura do discurso direto, em sala de aula, por alunos recém-alfabetizados. O trabalho utilizou como corpus um projeto, denominado Gibi na Sala, que consistiu basicamente em propostas de produção de texto a partir das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Em outra dissertação de mestrado, intitulada *Na trilha do discurso: A vez e a voz dos personagens*, recentemente defendida neste programa de pós-graduação – Proflletras/Universidade Federal de Sergipe, Cledivaldo Pereira Pinto apresenta uma pesquisa na qual os discursos direto e indireto, por meio de um procedimento lúdico, foram levados como conhecimento literário e linguístico para a leitura de contos por parte de alunos do Ensino Fundamental. Porém, o diálogo enquanto sequência textual que compõe os mais diversos gêneros literários, ainda não tem sido suficientemente explorado para a formação de leitores em nossas escolas.

Apesar de o foco principal de nossa pesquisa ser o trabalho do diálogo como uma das sequências que compõem uma diversidade de gêneros textuais, durante toda a realização da investigação também buscamos conceber o diálogo nas suas mais diversas acepções: filosófica, pedagógica, emocional etc...

Ensinar sobre a real importância do diálogo para a superação de conflitos é outra abordagem deste tema que não tem sido suficientemente realizada em nossas escolas. Os PCNs destacam que um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental é conduzir o estudante a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o **diálogo** como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL,

1997, p. 9, grifo nosso). Temos ciência que um dos principais conflitos a ser superado na escola brasileira é o preconceito étnico-racial. Para tanto, notamos que os diálogos literários apresentam um espaço privilegiado de combate a esse tipo de conflito.

Kabengele Munanga (2005, p. 17) aponta que somente “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados pela cultura racista na qual foram socializados”. Contudo, para que esta desconstrução e questionamento do racismo aconteçam de fato, o empenho do professor é fundamental. A escola não pode se ater somente aos conhecimentos específicos de cada disciplina, precisa estar aberta para um ensino contextualizado com as questões sociais que afligem o cotidiano dos alunos. Sobre isto Nilma Lino Gomes escreve que:

Para que a escola consiga avançar nas relações entre saberes escolares/ diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura as relações raciais, entre outras. E trabalhar estas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como estes processos constituintes da nossa formação humana se manifestam em nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2005, p. 147)

Nessa perspectiva, desde 2003, a Lei 10.639/03 – Lei sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil - tem se transformado em um importante instrumento para subsidiar o trabalho de professores que compreendem a necessidade de se desenvolver novas estratégias de combate ao racismo nas salas de aula. As *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* apontam que:

Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao **diálogo**, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques. (MEC/SECAD, 2006, p. 59, grifo nosso)

Este espaço aberto pela Lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08 (que incluiu também o ensino da história e da cultura indígena) tem sido bastante importante para inserção de determinadas discussões na escola, conforme Gomes (2010) uma questão a ser destacada é que o papel indutor desta como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade

do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. Entretanto, Lorena Faria de Souza, em sua dissertação de mestrado intitulada: *Literaturas negra e indígena no letramento literário: Um estudo sobre a identidade leitora dos alunos do Ensino Fundamental II* (2015), conclui que mesmo depois de mais de uma década de promulgação da Lei 10.639/03, ainda há uma sub-representação dos negros nos materiais didáticos, bem como ainda se percebe uma visão estereotipada desse grupo étnico na escola e no imaginário dos educandos. Sendo assim, urge a concretização de estratégias na escola que venham colaborar para a mudança desta realidade, pois “faz-se necessário acreditarmos no papel da educação enquanto motor que nos impulsiona à reflexão, ao questionamento de mitos, segundo os quais este ou aquele grupo é dotado de superioridade ou inferioridade” (BARBOSA, 2009, p. 147).

Diante de tudo que foi exposto nesta introdução, o projeto didático-pedagógico desenvolvido na Escola Municipal Maria Isabel Carvalho Nabuco D’Ávila – anexo Porto do Mato, baliza-se por meio dos seguintes objetivos: Iniciar um processo de letramento literário; Trabalhar a construção de sentidos e a estrutura linguística de uma sequência dialogal; Debater o preconceito étnico-racial por meio da leitura de textos literários dialogados.

A fim de alcançar estes objetivos utilizamos como método a pesquisa-ativista, que tem como característica principal a realização de uma intervenção social em meio a sua aplicação. Na pesquisa-ativista, a prática, não estando em momento algum dissociado da teoria, procura modificar uma determinada realidade por meio do trabalho científico realizado. Para Suptitz (2014): “No que se refere à pesquisa ativista, cumpre ressaltar que se trata de uma tentativa de transformar o mundo mediante a pesquisa.”

No primeiro capítulo, caracterizado pela fundamentação teórica, encontramos os pilares sobre os quais se erguem as bases do projeto. Iniciando pela conceituação de letramento literário, nele discorreremos ainda sobre o processo de construção de sentidos em textos de literatura, sobre a sequência dialogal e ainda sobre as reflexões relacionadas a como ocorre e o que é necessário para combater o preconceito étnico-racial no Brasil. No segundo capítulo, é exposta passo a passo a metodologia, trazendo o desenvolvimento do Caderno Pedagógico concebido para o nosso trabalho com os alunos na Escola Municipal Maria Isabel Nabuco D’Ávila. No capítulo terceiro, está presente a análise dos dados obtidos por meio da ação ativista que nos propusemos a realizar debatendo o preconceito étnico-racial e a construção de sentidos em textos literários dialogados.

1 – Reflexões sobre Letramento Literário, Diálogos e Preconceito Étnico-Racial: Considerações teóricas

No presente capítulo discorreremos a respeito das concepções que fundamentam teoricamente nosso trabalho. Entre elas podemos destacar o letramento literário, contudo, antes de nos atermos à conceituação deste, é preciso recorrer à definição de letramento.

Na concepção de Magda Soares, letramento se caracteriza pela efetiva apropriação das práticas sociais que são condizentes ao mundo da escrita. Para ela: “o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES 1998, p. 39-40). Sendo assim, podemos dizer que existe na sociedade atual uma diversidade praticamente inumerável de letramentos. E dentre todos estes, o letramento literário, por conta de suas características singulares de apropriação da escrita, sendo certamente um dos que reúnem as melhores condições de desenvolver em sala de aula estratégias para ensino do uso social da leitura.

Para Cosson e Souza, na medida em que propomos a prática do letramento literário temos que levar em conta que:

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem[...] Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (COSSON e SOUZA, 2011, p. 102).

É preciso compreendermos que somente respeitando tais particularidades do letramento literário, poderemos desenvolvê-lo plenamente em nossas salas de aula.

Ainda para Cosson e Souza (2011, p. 101), “o letramento literário requer da escola um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura”. Contudo, a realidade que se configura em nossas escolas da rede pública, muitas vezes não permite que o professor desenvolva de forma plena o prazer literário em seus alunos.

Sabemos que a falta de uma efetiva política de formação continuada para o magistério neste sentido e a desvalorização do profissional docente (que precisa trabalhar em

diversas escolas), somadas ainda a infraestrutura precária das bibliotecas, dos laboratórios de informática e das próprias sala de aula, produzem um cenário pouco propício para o desenvolvimento de um real letramento literário. Contudo acreditamos ser possível este engenho.

Ângela Kleiman (2000, p. 25) afirma que: “há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente”. Dessa forma, interpretação de um texto, principalmente dos pertencentes aos gêneros literários, depende sobretudo da qualidade das inferências produzidas pelo leitor a partir das pistas deixadas pelo autor. Para Regina L. Péret Dell’Isola (2014), podemos definir a inferência como “o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação.” Ainda segundo a autora “os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele.”(DELL’ISOLA, 2014) Diante desta perspectiva, notamos, a partir da percepção diária, a existência de uma certa dificuldade dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Maria Izabel C.N. D’Ávila em associar as informações explícitas no texto aos seus conhecimentos prévios, a fim de desvendar o que neste está implícito e desta forma gerar inferências competentemente.

Esta deficiência acaba por ser potencializada na leitura literária, visto que na literatura, de acordo com Eagleton (2003, p. 105) “o texto, em si realmente não passa de uma série de “dicas” para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho da linguagem”. Complementando esta linha de pensamento, Bernardo (1999, p. 157) afirma que “o fundamento da literatura é, paradoxalmente, invisível, advindo de um efeito de sugestão”, ou seja, o texto literário, para ser plenamente compreendido, depende que o seu leitor preencha as lacunas do que não foi dito, realize inferências para uma construção de sentidos.

Ainda por meio da observação diária, realizada a partir de atividades desenvolvidas com textos literários em sala de aula, percebemos que o trecho destes no qual os estudantes demonstram maior interesse e também existe uma sensível melhora na construção de sentidos é justamente onde ocorre a incidência de diálogos entre os personagens. É certo que não dominam plenamente este tipo de sequência, e a sua compreensão e construção de sentidos ainda é bastante limitada também em textos dialogados. Contudo, por esta sensível melhora,

acreditamos que iniciar um processo de desenvolvimento da competência interpretativa dos alunos por meio de diálogos, como propõe este projeto, trata-se uma estratégia bastante promissora. Certamente por estar mais próximo da conversa informal, que é um gênero tão presente no cotidiano dos alunos, hoje inclusive por meio de aplicativos eletrônicos de mensagens, o texto literário dialogado pode se apresentar como uma destacada ferramenta para um trabalho que busca a apropriação do texto literário e conduzir o discente na construção de sentidos que melhorem sua interpretação textual.

Segundo Cândida Vilares Gancho (1999, p. 37) “Numa narrativa é possível distinguir pelo menos dois níveis de linguagem: a do narrador e a do personagem” Contudo, quando o assunto em questão é narração, temos constatado que o estudo do diálogo entre personagens não tem sido significativamente contemplado pela escola. Apesar de autores como Kohan (2013, p. 10) afirmarem que “O diálogo bem construído é uma das formas narrativas mais convincentes, porque não apresenta intermediários, e uma das mais sugestivas, por provocar a curiosidade do leitor”, pesquisando alguns livros didáticos, logo percebemos a existência de uma abordagem sempre focada na voz do narrador. Não observamos uma disposição da escola ou mesmo dos materiais didáticos em utilizar as muitas potencialidades dos textos dialogados para melhorar a capacidade interpretativa dos estudantes, assim como propõe nosso projeto.

De acordo com Lígia Chiappini Moraes Leite (2007, p. 58), o ato de limitar a informação no texto literário ao que os personagens falam incube o leitor da tarefa de deduzir as significações a partir dos movimentos e palavras dos personagens. Ainda segundo a autora, no texto literário dialogado, chamado por ela de modo dramático, “o ângulo é frontal e fixo, e a distância entre a HISTÓRIA e o leitor, pequena, já que o texto se faz por uma sucessão de cenas” (LEITE, 2007, p. 58, grifos da autora). Estamos certos que tais características concedem ao diálogo literário atributos singulares na tarefa de desenvolver a compreensão leitora dos alunos. O professor ainda poderá aproveitar o diálogo para evidenciar a importância deste “mecanismo” de linguagem na narrativa. Por conta disso é que propomos no presente trabalho que os textos literários dialogados venham a ocupar um lugar mais destacado nas salas de aula.

Na concepção de Jean-Michael Adam, professor titular da cadeira de Linguística Francesa na Universidade de Lausanne, todos os textos dos mais variados gêneros, inclusive os literários, são formados por sequências textuais. Koch (2015, p. 62 -63), afirma que segundo o autor francês, as sequências textuais nada mais são que “esquemas linguísticos básicos que

entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais”.

Em seu livro *A linguística textual* Adam (2008, p. 205) explica que “a teoria das sequências foi elaborada como reação à excessiva generalidade das tipologias textuais” e postula que:

“Uma sequência é uma estrutura, isto é:

- **uma rede relacional hierárquica:** uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
- Uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto)” (ADAM, 2008, p. 204, grifos do autor).

Na visão de Adam todos os gêneros textuais são formados a partir dessas estruturas denominadas sequências. Ainda para ele, é a partir de um protótipo que cada sequência textual vem a ser formada. Diferente dos gêneros, as sequências textuais apresentam-se em um número bastante limitado, são: a narrativa, a argumentativa, a explicativa, a descritiva e, finalmente, a dialogal. Selecionar dentre estas a mais propícia para cada situação trata-se de uma decisão de quem produz o texto.

Cada sequência textual possui uma série de características em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios e outros elementos dêiticos que nos permitem classificá-las como pertencentes a determinada classe. (KOCH, 2015, p. 63). No presente trabalho, trataremos apenas das propriedades comuns à sequência dialogal que:

Em relação às demais, traz uma característica fundamental: o fato de ser poligerada. Ou seja, enquanto as sequências vistas até aqui são formas textuais construídas por um único interlocutor (falante/ escritor), o diálogo é uma unidade formada necessariamente, por mais de um interlocutor, podendo estes interlocutores ser personagens, quando a sequência está inserida em gêneros de ficção. (BONINI, 2005, p. 208)

Para Adam (2008, p. 248), a sequência dialogal é composta por dois tipos de sequências: as fáticas e as transicionais. Enquanto as fáticas, assumindo uma função ritualística, se encarregam pela abertura e fechamento de um texto dialogal (Exemplos: “Boa noite!”,

“Como Vai?”, “Até logo!”, “Volte sempre!”), as transicionais constituem o corpo da interação, a base do ato comunicativo, ou seja, o assunto em si. Segundo Bonini (2005, p. 209): “A forma mais característica das sequências transicionais é o padrão pergunta/resposta, podendo existir, como complemento, o comentário e o acordo (ou desacordo) com o comentário”.

O estudo dos gêneros a partir das sequências textuais não é nenhuma novidade, inclusive já era proposto pelos *PCN* de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Para a leitura de textos escritos, os *Parâmetros* orientam a “Articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características da função predominante (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do texto” (BRASIL, 1998, p. 56). Para Bonini (2007, p. 208), a iniciativa de incluir o trabalho com sequências textuais nos PCN “em termos teóricos, tem sido considerado um valioso ponto de reflexão no quadro de várias teorias de gêneros”. Contudo nossa experiência tem nos demonstrado a completa ausência de práticas que procurem desenvolver competências relativas a gêneros por meio de sequências textuais.

Constatamos ainda que existe um vazio de estratégias didático-pedagógicas que procurem explorar as potencialidades da sequência dialogal (denominada nos PCN de conversacional) para a interpretação de textos. Consequentemente, na construção de um efetivo letramento literário, que na concepção de Cosson (2006, p. 12) trata-se de um processo de letramento que “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”, também nos deparamos com a falta de um projeto que venha explorar o potencial dos diálogos literários.

Dessa forma, o projeto de letramento literário a partir de diálogos em textos de literatura que pretendemos desenvolver procurará desde o primeiro momento, além de trabalhar os aspectos estruturantes de uma sequência dialogal, aprimorar a capacidade dos alunos de construir sentidos. Sabendo que:

[...] o papel do professor pode ser o de garantir em suas aulas espaço para a análise e a interpretação, como elementos fundamentais para o enriquecimento da leitura e para o conhecimento e reconhecimento das obras literárias inseridas em um determinado contexto social, histórico, religioso, político, filosófico..., integrando teoria e prática. (ROIPHE, 2014, p. 168)

Portanto, procuraremos desenvolver a competência interpretativa dos nossos discentes por meio de textos literários dialogados que abordem temáticas sociais significativas para sua realidade.

De acordo com Salvato Telles de Menezes(1993, p. 10), “as obras literárias leem-se para delas retirar uma experiência”. Por conta disto, diante de alguns depoimentos dos estudantes e recorrentes manifestações discriminatórias contra os negros, que observamos concretizadas na forma de xingamentos, “brincadeiras” ou mesmo por meio da auto negação pelos alunos de traços físicos e culturais característicos dos afrodescendentes na escola, e ainda a existência de uma falsa ideia de convivermos em uma comunidade onde há plena democracia racial, decidimos, valendo-se da Lei 10.639/03, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, abordar a temática do combate ao racismo e da afirmação inditória dos afrodescendentes em nosso projeto sobre diálogos literários.

De acordo com Nilma Lino Gomes:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2012, p.42)

A escola pode e precisa desempenhar um papel decisivo na construção deste caminho dialógico para a formação da identidade afrodescendente. E para que isto ocorra na prática, mais que nunca, precisamos ensinar aos alunos, negros ou não, sobre a importância do diálogo, inclusive para desconstruir preconceitos e tomar posse de uma herança cultural comum a todos os brasileiros.

Nessa perspectiva, Munanga afirma que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura que nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram

cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Por termos tido desde sempre uma educação baseada em valores e princípios europeus, ainda de acordo com Munanga (2005, p. 15), “podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Para melhor debater as questões étnico-raciais nas escolas, o educador precisa estar ciente de que “a questão do racismo deve ser apresentada a comunidade escolar de forma que sejam permanentemente pensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados” (MEC/SECAD, 2006, p. 58). Sabemos que somente a partir desta reflexão o discente terá condições de perceber o processo de negação identitária ao qual ele está submetido e assim questionar determinados valores que lhe foram impostos.

Uma das características mais marcantes do preconceito étnico-racial no Brasil é justamente a negação de sua existência. Gomes explica que:

A sociedade brasileira, ao longo de seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (GOMES 2012, p. 56)

Este fenômeno criou no país uma ideologia que os estudiosos denominam como “o mito da democracia racial”, que pode ser entendida como:

Uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2012, p. 57)

E é sobre o manto da sua não existência que o racismo tem se proliferado em nossas escolas. Por conta disto, urge a necessidade de debate autêntico sobre o assunto, e segundo Munanga, o melhor debate é aquele que:

[...] acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia numa teoria superada de mistura racial, que por dezenas de anos congelou o debate sobre a diversidade cultural no Brasil, que era visto como um cultura sincrética e como uma identidade mestiça. (MUNANGA, 2006, p. 52)

E nada melhor do que os diálogos literários para levantar questões e conduzir os estudantes a identificarem ao que está escondido nas entrelinhas da sociedade.

Lígia Chiappini Moraes Leite (2007, p. 59,60) afirma que contos de natureza conversacional vêm cheios de subentendidos, pois são montados sobre o recurso da suposição, inerente ao diálogo. Por conta disto é que em nossa concepção de letramento literário, os textos literários dialogados, melhor que nenhum outro, oportunizam o professor a trabalhar nos alunos a construção de sentidos a partir do debate de questões socialmente importantes como o racismo. Assim sendo, em consonância com a Lei 10.639/03, que ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, pretende-se neste trabalho, ao utilizar os diálogos literários como estratégia para uma melhor produção interpretativa, conduzir os estudantes a perceberem e desconstruírem valores e ideologias que venham, ainda que de forma camuflada, a reproduzir o preconceito contra os negros.

Antônio Candido afirma que:

Os valores que a sociedade preconiza, ou considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Acreditamos assim que o diálogo literário, por se tratar da reprodução artística da linguagem conversacional (que é onde aparece e se desenvolve a maioria dos preconceitos), pode muito bem desempenhar um papel significativo na desconstrução do preconceito étnico-racial e afirmação da identidade sociocultural.

A formulação de um Caderno Pedagógico, abordando a temática do letramento literário a partir de textos dialogados, aponta para a efetivação de uma prática de leitura mais competente. Neiva Jr. (2006, p. XX) afirma que a “a interpretação é transformadora”, cientes disto é que no presente trabalho, que trata-se de uma pesquisa ativista, procuramos por meio da sequência dialogal, tão comum no cotidiano de todos, aguçar a capacidade interpretativa dos

nossos discentes, a fim de promover debate franco e necessários sobre a temática do preconceito étnico-racial.

2. Dialogando sem preconceitos: Uma metodologia possível

2.1 PESQUISA-ATIVISTA e CADERNO PEDAGÓGICO

Cada vez mais, em todo o mundo e também aqui no Brasil, tem se discutido a necessidade de que o conhecimento rompa os muros das universidades e se consolide por meio de ações concretas no cotidiano da sociedade. Contudo, para que isso ocorra de fato, faz-se necessário que os limites que demarcam o ativismo e a pesquisa sejam repensados, a fim de que a figura do pesquisador-ativista ganhe cada vez mais espaço no meio acadêmico.

De acordo com Radha D'Souza:

É preciso que a qualidade do conhecimento produzido pela pesquisa seja avaliada em função do seu poder transformador – ou seja, da sua capacidade de transformar as relações injustas e desiguais existentes no mundo tal como ele é hoje, bem como de transformar radicalmente as estruturas geradoras da opressão, da desigualdade e da injustiça. (D'SOUZA, 2010, p. 146)

Sob essa ótica, não faz sentido algum a produção de um conhecimento que não venha a contribuir de forma prática para alguma transformação social. A ideia principal da pesquisa-ativista, segundo D'Souza (2010, p. 157), reside na superação da dicotomia entre teoria e prática ainda tão presente no mundo acadêmico. Alinhado a este tipo de pensamento, o presente projeto buscou desenvolver-se a partir de uma atividade prática em sala de aula que se fundamentasse nas principais teorias disponíveis tanto sobre a sequência dialogal quanto sobre a temática étnico-racial.

Na expectativa de colaborar para a superação das dificuldades existentes no âmbito da formação de leitores proficientes na Escola Municipal Maria Isabel Nabuco Carvalho D'Ávila, desenvolvemos um Caderno Pedagógico (APÊNDICE A). O objetivo primordial deste foi realizar, dentre os estudantes do 9º ano, por meio de uma pesquisa qualitativa, um efetivo trabalho de letramento literário por meio da leitura de diálogos literários, assim como evidenciar e debater o preconceito étnico-racial.

A escolha do Caderno Pedagógico como recurso educacional justifica-se pela necessidade de um instrumento didático que, sistematizando o trabalho do texto literário em sala de aula, nos permita potencializar as possibilidades de alcançarmos nossos objetivos, sendo de fácil acesso a todos os colegas professores.

Para o desenvolvimento do Caderno Pedagógico, foi elaborada uma sequência didática. Segundo Cosson (2014), o trabalho com sequências tem como objetivo sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula. Assim sendo, baseamos nosso trabalho a partir da sequência expandida proposta pelo autor em *Letramento Literário: Teoria e Prática*. Embora a sequência expandida tenha sido inicialmente pensada para atender as demandas não contempladas dos professores de Ensino Médio com relação a sequência básica, sua prática, segundo o próprio autor, não deve estar restrita apenas a esse nível de ensino, por isto nos valem dela para a aplicação de um projeto no Ensino Fundamental.

Vale a pena salientar que a opção pelo Caderno Pedagógico também reside na pretensão de construirmos ações didático-pedagógicas que sejam facilmente replicáveis, mesmo em escolas que não possuam sala de informática, acesso à internet ou ainda uma biblioteca adequada, como é o caso do Anexo Porto do Mato da Escola Municipal Maria Isabel Nabuco Carvalho D'Ávila.

2.2 PROCEDIMENTOS

Primeiramente, identificamos na estrutura física da escola os melhores espaços para a realização de cada atividade do projeto. Para tanto, elencamos os materiais necessários para a realização das ações educacionais que estavam disponíveis na escola e quais seriam necessários para se realizar a aquisição.

O próximo passo foi aplicar, entre os alunos do 9º ano da Escola Municipal Maria Izabel C. N. D'Ávila, duas avaliações iniciais. A primeira delas (APÊNDICE B) teve como intuito identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos textos dialogados, tanto no que diz respeito à estrutura quanto à construção de sentidos, e teve como texto principal a crônica “Angélica” de Luís Fernando Veríssimo (1981). A segunda (APÊNDICE C) trata-se de um questionário que buscou observar a compreensão dos estudantes sobre a temática do racismo e do preconceito étnico-racial.

Em seguida procedemos ao emprego de uma sequência didática composta por 8 aulas de 50 minutos cada.

Finalizando os procedimentos, foram aplicadas duas avaliações finais com características bastante semelhantes às das avaliações iniciais. A primeira (APÊNDICE D) procurou avaliar uma possível evolução dos alunos nos conhecimentos estruturais e de

construção de sentidos nos textos dialogados, e foi utilizado como texto principal “O Assalto”, de Luís Fernando Veríssimo (1981). Vale a pena salientar que, com a intenção de produzir dados mais fidedignos, procuramos utilizar na avaliação final textos semelhantes aos presentes na avaliação inicial, inclusive repetindo o autor. A segunda (APÊNDICE E) repetiu as mesmas questões sobre a temática do racismo e preconceito étnico-racial, a fim de constatar ou não uma mudança de entendimento dos alunos com relação a esta temática.

2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O diálogo assume um papel destacado entre os elementos que compõem uma narrativa. Segundo Kohan (2013, p. 10) “Como estratégia literária, o diálogo é uma das mais eficazes e, ao mesmo tempo, uma das mais difíceis de se pôr em prática.”. Por conta disso também, urge a necessidade do ensino da sequência dialogal em sala de aula.

Para o desenvolvimento do Caderno Pedagógico, como já dito, foi elaborada uma sequência didática, baseada na sequência expandida proposta por Cosson (2014), que foi realizada de acordo com as seguintes etapas:

- A. Motivação
- B. Apresentação do texto dialogal
- C. Introdução
- D. Leitura e Interpretação
- E. Contextualização
- F. Segunda interpretação
- G. Expansão
- H. Avaliação

A - MOTIVAÇÃO

As atividades de motivação do Caderno Pedagógico foram elaboradas para ocupar o tempo de uma aula de 50 minutos, a serem iniciadas por meio de uma breve exposição sobre a palavra “diálogo”. Segundo Cosson, a motivação consiste em uma atividade de preparação, introdução dos estudantes no universo do texto a ser lido. Buscando este objetivo, por meio de slides reproduzidos por um data-show ou de folhas impressas, a ideia era o professor se utilizar

de verbetes de vários dicionários e evidenciar desde a etimologia do termo “diálogo” até suas diversas acepções. E, após a distribuição de fotocópias, realizar em voz alta a leitura do poema “O Constante Diálogo” (ANEXO I), de Carlos Drummond de Andrade (1977). Uma breve análise deste, que aponta para o fato de estarmos dialogando incessantemente com tudo e todos ao nosso redor, é fundamental que seja realizada pelo docente da turma. No instante seguinte, é a oportunidade de convidar os alunos a formarem um círculo e a realizarem uma breve conversa a partir de questões sobre: 1. A necessidade dos diálogos para a humanização; 2. A importância dos diálogos para a superação de conflitos e 3. Como têm sido utilizados os diálogos no nosso dia a dia. Com o intuito de incentivar e também nortear o debate, é a oportunidade de o professor apresentar para os discentes os seguintes questionamentos:

- Você acha que o diálogo é essencial na vida dos seres humanos? Por quê?
- Com quem vocês mais gostam de dialogar? Quais os motivos?
- Com quem vocês tem mais dificuldade de manter um diálogo? Quais os motivos?
- Devemos dialogar somente com quem pensa igual a gente?
- Qual a diferença entre o diálogo e a discussão (no sentido de bate-boca)?
- Qual a importância do diálogo para a superação de conflitos?
- Como tem sido realizado os diálogos nos dias de hoje?

Ao fim deste momento de conversa, esperava-se que os estudantes tivessem refletido sobre o valor do diálogo no cotidiano das pessoas e sua importância para a solução de conflitos. Ao comentarem sobre a última pergunta: Como tem sido realizado os diálogos nos dias de hoje? A questão das redes sociais acabaria permeando as falas. De acordo com Cosson (2014), todos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura, quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. Por conta disto, encerrando as atividades de motivação, era a oportunidade de o alunado ser convidado a construir, coletivamente, um diálogo fictício de conciliação entre duas pessoas que não mais residem na mesma cidade. Para o desenvolvimento desta última fase, o professor teve a missão de estender um rolo de papel madeira no centro do círculo formado pelos estudantes. Coletivamente os alunos escolheram os personagens, o motivo da desavença e ainda o contexto no qual a conversa foi desenvolvida. Para o desenvolvimento do diálogo, a fala de cada personagem foi escrita pelos alunos com canetas

pincel em uma folha de papel sulfite e coladas no papel madeira que estava no centro do círculo. As frases atribuídas ao personagem 1 foram fixadas no lado direito do papel, enquanto as respostas do personagem 2 foram coladas à esquerda da folha. A posição das falas do diálogo no papel madeira serão determinadas como se fosse um aplicativo de mensagens.

Durante a construção do diálogo, sob a orientação do professor, as etapas da sequência dialogal propostas por Adam (Sequência fática inicial, sequência transicional, sequência fática final) foram seguidas plenamente. Contudo, somente no final da construção foram apresentadas, de forma breve, aos estudantes as subdivisões da sequência dialogal e foram feitos os comentários sobre como no dia a dia a utilizamos sem ao menos nos darmos conta.

A intenção dessa derradeira etapa da motivação, além de demonstrar aos estudantes como o diálogo pode ser usado para a solução de conflitos, é colocar os discentes em uma situação de protagonismo com relação à construção de diálogos ficcionais e ainda preparar o caminho para os assuntos a serem abordados na fase seguinte do Caderno Pedagógico: A apresentação do diálogo literário.

B - APRESENTAÇÃO DO TEXTO DIALOGADO

Como forma de retomar as atividades realizadas na fase de motivação, foi necessário iniciar esta segunda etapa do Caderno Pedagógico fixando no quadro o papel madeira no qual foi construído coletivamente o diálogo de conciliação da aula passada. Utilizando-o como modelo, foi apresentada aos alunos a sequência dialogal, suas características e subdivisões. Aproveitando o ensejo chamei também a atenção para a importância dos sinais de pontuação na construção de uma sequência dialogal por escrito e como um diálogo de ficção sempre tentará imitar uma conversa real, mas será sempre, somente, uma imitação da realidade. Expliquei que é assim que acontece com os diálogos literários.

Nesse momento os alunos formaram um semicírculo e lhes entreguei uma fotocópia da mesma crônica que foi utilizada para a realização da avaliação inicial, “Angélica” de Luís Fernando Veríssimo (1983). O motivo de retornarmos a este texto se deu pela possibilidade de trabalharmos aspectos do diálogo não encontrados pelos alunos num primeiro momento. Nessa fase do projeto, na fotocópia da crônica dada aos alunos, as falas dos personagens estavam com

uma cor diferente da voz do narrador. Ou seja, as falas dos personagens precisavam estar de cor vermelha, por exemplo, enquanto a voz do narrador de cor azul.

Nesse texto predominantemente dialogado, o autor gaúcho Luís Fernando Veríssimo, com o humor crítico que lhe é peculiar, conta a história da chegada de uma empregada chamada, sugestivamente, de Angélica – “moça, branca e de jeito simples” – à casa de uma família. No início, Marina, a dona da casa, reluta em acreditar que uma moça branca saiba ser uma boa empregada e aceite receber o baixo salário que ela pode pagar. Contudo, mesmo ainda desconfiada do que para ela seriam demasiadas benéficas, aceita a jovem como empregada. Manuel, marido de Marina, ao chegar em casa também se encanta pelos bons serviços prestados por Angélica, e, ao observar que ela não possui o estereótipo para ele típico de uma empregada doméstica, também acha que devem estar pagando uma fortuna para ela e por fim acaba ainda admirando a forma recatada dela se comportar. Em certo momento da narrativa, a dona da casa, mais uma vez desconfiando do fato de uma empregada branca cozinhar tão bem e se submeter a um baixo ordenado, indaga o marido sobre a possibilidade de ela ser uma ladra, mas ele logo responde de forma preconceituosa: “– Com esta cara? Não pode ser”. “Ela é mesmo um anjo”, pensaram se entreolhando enternecidos Manuel e Marina quando Angélica afirmou ser seu melhor passa tempo jogar damas. Cegos pelo preconceito de achar que uma moça branca e, como diziam eles, com “cara de anjo”, não poderia lhes fazer mal, o casal acaba por ser lesado financeiramente pela moça por meio de apostas em um jogo de damas. Constatamos assim em “Angélica”, de acordo com a Enciclopédia Itaú Cultural (2017, p. 1), “o preconceito racial de um casal de classe média surge como pano de fundo para a escolha de uma empregada doméstica, cujas boas referências e cor da pele escondem uma golpista”.

Após a leitura do texto, que se desenvolve por meio de uma subdivisão de 7 pequenos diálogos, iniciei uma análise, primeiramente me atentando a aspectos estruturais da crônica. Iniciando a análise estrutural da crônica expliquei que é muito comum alguns autores, tal como Luís Fernando Veríssimo, em “Angélica”, suprimirem a sequência fática inicial e/ou a sequência fática final, indo direto à fase transicional da sequência dialogal. Depois, levantei a seguinte pergunta: – Por que vocês acham que o texto está dividido em duas cores? A ideia era que os alunos percebessem que uma cor estava demarcando os diálogos dos personagens, enquanto a outra marcava a presença do narrador. Aproveitando-me dessa observação inicial, mais uma vez, chamei a atenção para a pontuação empregada nas falas dos personagens, principalmente os travessões, reticências e interrogações, e sua importância para a organização

de um texto dialogado e para uma melhor compreensão do enredo. Em seguida, fez-se necessário atentar para a presença dos verbos “dicendi” que compõem os incisos e finalizar explanando como estes os “verbos de dizer” que costumam ser mais utilizados nos diálogos literários.

Visando um maior dinamismo no momento da interpretação e compreensão do texto, dividi os estudantes em seis grupos. Instruí cada um destes a reler unicamente um dos diálogos que compõem as 7 subdivisões a crônica (um grupo ficou com duas, por serem bastante curtas) e depois solicitei que respondessem às duas perguntas, listadas (APÊNDICE F), elaboradas especificamente sobre cada um deles. Por fim, tendo todos os grupos respondido suas questões, os alunos formaram um círculo no qual cada grupo releu para todos o seu diálogo e apresentar suas respostas sobre as indagações feitas para debatê-las com os alunos. A intenção dessa atividade, e as perguntas foram elaboradas nesta perspectiva, é que os estudantes tenham uma primeira noção de como um diálogo literário pode, a partir das falas dos personagens, também expressar conceitos e valores e denunciar uma série de preconceitos.

Segundo Kohan (2013), para se escrever um bom diálogo, e acrescentamos que também, para se ler bem um diálogo, é fundamental conhecer suas variações, suas funções e as diferentes estratégias disponíveis e utilizadas em um texto dialogado. Iniciarmos este conhecimento foi o objetivo pensado ao inserirmos esta etapa denominada: “Apresentação do diálogo literário”, no presente Caderno Pedagógico.

C - INTRODUÇÃO

Dando seguimento à sequência didática, passaremos para a etapa que consiste na introdução do texto a ser trabalhado a partir deste momento no Caderno Pedagógico: “Racismo” (anexo II), de Luís Fernando Veríssimo (1996).

Esta crônica, que foi originalmente publicada em maio de 1975 no jornal *O Globo* e depois passou a integrar o livro *Comédia da vida pública*, procura ironizar e, desta forma, combater o mito da existência de uma democracia racial no Brasil. Apesar de ter sido escrita a mais de quarenta anos, ela reflete sobre um problema, infelizmente, ainda atual em nosso país. Construída inteiramente por meio das falas dos personagens, em nenhum momento observamos a voz do narrador. Por meio de uma conversa entre um homem negro e outro branco, cujos nomes não são revelados, mas aparentemente são o empregado e o patrão, Veríssimo denuncia

a forma camuflada como o preconceito racial persiste em nossa sociedade. Na crônica, o personagem branco tenta convencer o negro sobre a não existência de racismo no Brasil. Contudo, na medida em que expõe seus argumentos para defender uma possível democracia racial, o personagem branco vai revelando em seu discurso, escancaradamente, expressões e argumentos que na prática materializam o preconceito étnico-racial que ele defende não existir. Segundo Kozen (2002, p. 128), nesse ponto fica então “evidente que a narrativa tem por objetivo criticar e chamar a atenção da opinião pública para o racismo no Brasil.” Ainda de acordo com o mesmo autor, Luís Fernando Veríssimo estrategicamente:

Partiu do mesmo enunciado para dois destinatários: dirige-se ao branco desqualificando-o por meio de sua descrição como personagem arrogante; e ao negro defensivamente, revelando a sua situação de vítima da crueldade do branco. Em outras palavras: no texto, anula-se, paradoxalmente, o que se enuncia no próprio ato de enunciar. (KOZEN, 2002, p. 128)

E nítida a intenção de Veríssimo em ironizar o pensamento de que vivemos em um país livre de discriminação étnico-racial. De acordo com Munanga (2006, p. 53), “o Brasil criou seu racismo com base na negação do mesmo”. Sabendo dessa realidade, podemos afirmar que o personagem branco da crônica busca representar essa nação que não admite a existência de preconceito étnico-racial, apesar de praticá-lo diariamente. Segundo Kozen, na crônica:

Ao invés de realizar um estudo sobre a situação marginalizada dos negros no Brasil, o autor dá voz ao branco para que este então se denuncie. Tal característica é reforçada pela linguagem utilizada para se referir ao negro: “criolo”, “negrice”, “negro de alma branca...”, “negro quando não faz na entrada...” são expressões comumente relacionadas a atitudes preconceituosas em relação aos negros. (KOZEN, 2002, 129)

A partir desta estratégia, Veríssimo procura denunciar como o racismo se faz presente na sociedade a partir de expressões que muitas vezes são tidas como inocentes e fazem parte das “brincadeiras” diárias de muitos brasileiros que afirmam não serem racistas. Kozen (2002, p. 131) ainda ressalta que: “Ao incorporar ao seu texto algumas expressões ligadas às piadas preconceituosas contadas sobre os negros, o autor inverte o ataque, fazendo do riso uma arma para condenar o preconceito, ao invés de realçá-lo, o que ocorre constantemente em muitas destas piadas”.

Outra contradição presente na fala do personagem branco, que representa o preconceito étnico-racial velado da sociedade brasileira, aparece quando ele afirma que nunca haverá racismo no Brasil porque “aqui existe diálogo”. De acordo com Georges Gusdorf (1970, p. 86), “O sinal distintivo de um homem de diálogo é que ele escuta, do mesmo modo – e talvez melhor –que fala”. Porém, observamos que durante todo o texto o personagem branco reprime as falas do personagem negro, ou seja, não está aberto ao diálogo como ele mesmo afirma.

Segundo Gomes (2012, p. 54), Zilá Bernd define o indivíduo preconceituoso como “aquele que se fecha a uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos”. As tentativas do personagem negro em manter um diálogo são representadas pelas muitas reticências no fim de suas falas, e indicam que este possui uma opinião contrária à do branco, contudo não consegue expô-la. A situação caracteriza bem as atitudes de uma sociedade que, dizendo-se estar aberta ao diálogo, privilegia a fala de um determinado grupo étnico-racial em detrimento de outros e ainda tenta determinar os lugares que cada um destes grupos deve ocupar na sociedade.

Em suma, a crônica de Luís Fernando Veríssimo tem, sobretudo, o intuito de questionar o comportamento de uma das maiores sociedades multirraciais do mundo. A escolha deste texto para compor este Caderno Pedagógico justifica-se, primeiramente, por se tratar de uma sequência dialogal que desmascara veementemente o mito da democracia racial no Brasil. Por meio desse texto, nutrimos a expectativa de demonstrar aos alunos as contradições de uma sociedade que não se admite racista, mas que referenda atitudes de exclusão dos afrodescendentes.

Pretende-se também, por meio da escolha deste texto, demonstrar na prática que nem toda sequência dialogal é um diálogo. A importância da pontuação para o entendimento pleno de um texto. Além de levar os discentes a refletir sobre como, por meio da divulgação da ideia de um paraíso racial, tem-se tentado silenciar a voz da população negra em busca de seus direitos.

Buscando neste momento intervir o mínimo possível, já que o papel da introdução numa sequência “é apenas sugerir uma porta para o texto e não determinar a interpretação (COSSON, 2014, p. 80), nos atemos a uma breve apresentação da crônica a ser lida e sobre a vida e a obra do seu autor. Também justificamos de maneira rápida sua escolha.

D - LEITURA E PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Finda a introdução, distribuí fotocópias da crônica “Racismo”, de Luís Fernando Veríssimo (1996), e realizei em voz alta a primeira leitura. Em seguida, solicitei que os alunos expusessem de forma oral a primeira impressão tida da crônica lida. Depois de ouvir alguns relatos, solicitei que os alunos em dupla respondessem por escrito à seguinte pergunta: “Vocês acham que situações como as deste texto fazem parte da realidade brasileira? Explique”. Após comentar algumas respostas, recolhi as demais e aproveitei a oportunidade para conversar com os discentes sobre a crônica, principalmente a respeito da característica do autor de se inspirar em acontecimentos comuns do cotidiano das pessoas e sua estreita relação como o diálogo. Segundo Angélica Soares:

Ligada ao tempo (chronós), ou melhor, ao seu tempo, a crônica o atravessa por ser um registro poético e muitas vezes irônico, através do que se capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas. Polimórfica, ela se utiliza afetivamente do **diálogo**, do monólogo, da alegoria, da confissão, da entrevista, do verso, da resenha, de personalidades reais, de personagens ficcionais..., afastando-se sempre da mera reprodução de fatos. E enquanto literatura, ela capta poeticamente o instante, perenizando-o. (SOARES, 2007, p. 64, grifo nosso)

Sendo assim, busquei demonstrar aos alunos o papel da crônica em trazer à tona, e questionar, algumas vezes ironicamente (como é o caso da crônica “Racismo”), valores e conceitos impregnados no dia a dia de nossa sociedade que muitas vezes passam despercebidos.

De acordo com Antonio Candido (1984), em um texto intitulado *A vida ao rés-do-chão*, uma das características deste gênero é que, “por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. (CANDIDO, 1984, p. 5). Com o intuito de se aproximar do mais natural da vida das pessoas, a sequência dialogal é uma das formas preferencialmente utilizadas por grandes cronistas, como Rubem Braga, Fernando Sabino, Luiz Vilela e o próprio Luís Fernando Veríssimo. Esta relação íntima entre a oralidade e a crônica, representada por meio de textos dialogados, também dever ser demonstrada aos alunos nesta análise do texto “Racismo” realizada em sala de aula.

Ainda para Candido (1984, p. 13), “a crônica brasileira bem realizada participa de uma língua-geral lírica, irônica, casual, ora precisa, ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certo”. Neste momento de exposição do gênero crônica, busquei demonstrar como todos estes elementos se apresentavam inseridos no texto dialogal em análise, e são fundamentais para a construção de sentido deste. Para tal, reli o texto “Racismo”, e conversei com os discentes a partir das seguintes indagações:

1. De acordo com o seu entendimento, o texto lido reproduz ou denuncia o preconceito étnico-racial?
2. Quais foram as estratégias utilizadas pelo autor do texto para denunciar o preconceito étnico-racial?

Em meio às respostas dos alunos, procurei, dentre todos os recursos, destacar o uso da ironia, muito comum nos textos de Veríssimo. Segundo Massuad Moisés,

Modernamente o termo assumiu o indeciso contorno de figura de pensamento e palavra. De modo genérico segundo a tradição que remonta a Quintiliano consiste em dizer o contrário do que se pensa, mas dando- a entender. Ou nas palavras do autor da *Institutio Oratoria* (VIII, 6, 54; IX, 2, 44), a ironia é uma ilusão, envolvendo uma figura e um tropo, por meio da qual entendemos alguma coisa que é o oposto do que realmente foi dito. Estabelece um contraste entre o modo de enunciar o pensamento e seu conteúdo. (MOISÉS, 2009, p. 247)

Assim, procurei levar os estudantes a perceber como o autor pode se utilizar desta figura de linguagem para defender uma ideia justamente oposta do que está escrito. Como os sentidos construídos, por meios da ironia, ridicularizam as atitudes, palavras e pensamento do personagem racista. E como a ironia trata-se de um recurso literário tão presente em nossos diálogos cotidianos.

E - CONTEXTUALIZAÇÃO

A Etapa denominada de contextualização foi desenvolvida de forma integrada com uma segunda interpretação do texto lido. Tendo como objetivo, por meio dos contextos que a obra traz consigo, um aprofundamento da leitura (COSSON, 2014, p. 86), a presente fase do projeto busca aprofundar as reflexões a respeito do preconceito étnico-racial na sociedade brasileira abordadas na crônica “Racismo”.

Iniciei este momento com a exibição do curta-metragem “Vista minha pela” (2013), dirigido por Joel Zito Araújo. Invertendo os papéis historicamente ocupados por brancos e negros, o enredo deste curta realiza uma interessante paródia da sociedade atual. Nela os negros são a classe social dominante, enquanto os brancos é que foram escravizados e enfrentam diariamente o preconceito étnico-racial. Assim, Maria, uma menina branca, filha da faxineira, precisa enfrentar o racismo para vencer um concurso de beleza na escola. A partir deste argumento de inversão, o curta nos apresenta a uma possibilidade de reflexão e debate sobre o preconceito étnico-racial no dia a dia da sociedade brasileira. O objetivo da exibição é contextualizar a problemática da discriminação pela cor da pele já abordada na crônica de Veríssimo.

Após a exibição do curta, convidei os alunos a formarem um círculo e fiz uma breve explanação sobre este. Iniciei a fala contando um pouco sobre a vida e a obra de Joel Zito de Araújo, o diretor do curta-metragem e ativista da causa negra. Depois, conversei com os discentes sobre a estratégia, utilizada no filme, de denunciar o racismo por meio da inversão de papéis, e a comparei à estratégia da crônica “Racismo” que denuncia a mesma temática por meio da ironia. Em seguida, solicitei que os alunos montassem cinco grupos com número igual ou próximo de componentes para responderem às seguintes questões:

1. Sob a ótica do preconceito étnico-racial, o que mais chamou a atenção de vocês no curta?
2. Vocês acham que as situações demonstradas no filme, de maneira inversa, e da crônica “Racismo” acontecem realmente ainda em na sociedade brasileira?
3. Compartilhar situações de racismo ocorridas com algum de vocês, alguém de sua família ou algum conhecido.

Durante alguns minutos de depoimentos, pedi que os grupos compartilhassem suas respostas, e encerrei a aula entregando a cada grupo um papel onde estava escrita a temática sobre a qual este, como tarefa de casa, deveria pesquisar e construir um cartaz, ilustrado e explicativo, em folha de cartolina, para ser apresentado na aula seguinte.

Os temas que deveriam ser pesquisados estavam numerados e eram os seguintes:

1. Entidades e projetos que lutem e desenvolvam atividades em defesa dos negros em todo o Brasil (Com pequenos depoimentos de pessoas atendidas)
2. Poemas, letras de música e frases que retratem o orgulho de ser afrodescendente, assim como suas lutas e conquistas.
3. A Pluralidade étnico-cultural no Brasil. Principalmente imagens e representações dos diálogos interculturais das principais etnias que formam a nação brasileira, chamando atenção para as contribuições dos povos africanos.
4. Personalidades negras que no mundo inteiro se destacaram e tem se destacado em diversas áreas do conhecimento e de liderança (política, artes, ensino, direito etc.)
5. Relato das lutas e conquistas históricas dos afrodescendentes em busca de seus direitos (destacar leis contra a injúria racial, da instituição dia da consciência negra, 10.639/03 e da implementação de cotas nas universidades)

F - SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Realizada na aula seguinte, mas de forma integrada à contextualização, esta etapa do projeto buscou um maior aprofundamento da construção de sentidos na crônica “Racismo”, estabelecendo um diálogo reflexivo com os cartazes pelos estudantes produzidos. Isto deveria ocorrer da seguinte forma: Primeiramente, solicitei que os alunos se colocassem juntos aos colegas com quem desenvolveram o trabalho dos cartazes. Depois disto, cada grupo recebeu um papel com apenas uma pergunta relativa ao texto “Racismo”. A pergunta de cada grupo tinha relação direta com o cartaz por ele produzido, mesmo que eles não soubessem. Desta forma, por exemplo, o grupo que desenvolvesse a pesquisa e o cartaz sobre a temática número 1 recebeu nesta atividade a pergunta número 1, o da temática número 2 ficou com a pergunta número 2 e a assim sucessivamente. Desse modo, cada grupo debateu e respondeu por escrito, primeiramente entre seus membros, uma das perguntas abaixo:

1. Para algumas pessoas, vivemos no Brasil em uma “democracia racial” (foi necessário explicar o termo para os alunos), qual personagem da crônica acredita nesta ideia? Expliquem como suas falas e atitudes apenas reforçam o preconceito que ele afirma não existir.
2. No discurso do personagem branco aparecem diversas palavras e expressões com conotação racista. Identifique estas expressões. Conversem sobre o papel que elas ocupam na construção do sentido crítico do texto.
3. A crônica foi construída inteiramente por meio de uma sequência dialogal. O personagem branco em um certo momento chega a dizer que: “Aqui existe dialogo”. A partir do que vocês já aprenderam sobre o assunto, podemos afirmar que nesta crônica existe um diálogo? Comentem sobre as diferenças entre uma sequência dialogal e um diálogo.
4. Em determinado momento da sequência dialogal o personagem branco afirma “que não existe racismo no Brasil. Porque aqui o negro conhece o lugar dele”. Encontre nas falas deste mesmo personagem que profissões e lugares os personagens negros, segundo ele, deveriam ocupar na sociedade. Comente sobre esta forma de racismo.
5. As falas do personagem negro, diversas vezes, são finalizadas com reticências. O que isto significa? Conversem sobre como o personagem negro deveria ter se comportado diante das injúrias raciais sofridas. Escrevam algo sobre a relação que existe entre o fato do personagem negro não conseguir falar e a tentativa da sociedade em calar os afrodescendentes por meio de uma falsa democracia racial.

Após cada grupo debater e responder à questão que tivesse em mãos, formaria um círculo maior, com todos os alunos, e cada grupo expôs aos demais as respostas por ele construídas. Ao fim de cada resposta solicitei que o grupo exibisse também o cartaz por ele produzido, buscando explicitar as relações existentes entre um trabalho e outro, isto é, entre questões e cartazes.

É útil salientar que esta atividade foi construída com o intuito de que, ao fim de cada resposta, tivéssemos um cartaz ilustrando positivamente a cada temática respondida. Exemplo: Se a primeira pergunta fala sobre a negação do racismo feita pelos próprios racistas no Brasil, o cartaz correspondente a esta pergunta apresentaria Entidades e Projetos que lutam cotidianamente para pôr um fim ao racismo que muitos tentam esconder.

Buscamos a estratégia de elaborar perguntas, cujas respostas suscitassem o debate e a construção de sentidos a partir da crônica. Esperou-se que, ao fim desta atividade, os alunos observassem o poder do diálogo literário em denunciar uma determinada realidade e percebessem as contribuições, as conquistas e formas de resistência da cultura negra no Brasil.

G - EXPANSÃO

Sendo iniciada em continuidade da sequência expandida, a presente etapa do Caderno Literário destina-se principalmente a continuar apresentando aos alunos como a literatura, agora mais particularmente a literatura popular, pode atuar como um agente de desconstrução de preconceitos. Também estivemos reforçando nesta fase, por meio da atividade realizada no final dela, os conhecimentos linguísticos necessários à construção de textos dialogados.

Iniciando esta etapa, perguntei se algum aluno já havia ouvido falar em Inácio da Catingueira. Depois que relatasse um pouco da história deste repentista e ex-escravo que, sendo por muitos considerado o maior gênio da cantoria de todos os tempos, conseguiu sua libertação por meio dos versos tão bonitos que cantava. Contada um pouco da história de Inácio, distribuí para os estudantes o trecho final do conto “De quarta pra quinta-feira”(ANEXO III) que se trata justamente do texto de abertura ao livro *O Cão na Moita*, do autor sergipano Jackson da Silva Lima (1989).

O enredo deste conto é constituído pela junção de vários “causos” populares que são apresentados por meio da conversa entre dois matutos: Vitorino e Pepeu. É a partir deste diálogo que todas as histórias se desenvolvem. Narrando diversas “contações” em apenas um conto, o autor rompe com a estrutura tradicional deste gênero, na medida em que os seus elementos constituintes (introdução, complicação, clímax e desfecho) repetem-se várias vezes durante o enredo. Percebemos que tal estratégia acaba por aproximar a narrativa das conversas informais realizadas do dia a dia, já que, assim como acontece nos diálogos espontâneos, uma história acaba dando sequência a outra e mais outra sucessivamente.

O diálogo que se inicia com o relato do aparecimento de um fantasma, nos remete a uma travessura que Vitorino, ainda garoto, teria realizado com um certo Janjão – um doutor “raizeiro”. A partir do momento em que a conversa entre os amigos chega a uma antiga discussão sobre quem seria mais valente: “Lampião ou Silvino”. Interrogado por Pepeu sobre esta questão, Vitorino inicia a narrativa de um dos feitos de cada um dos cangaceiros. Contudo, é mais pouco adiante que se encontra a parte que mais nos interessa para a realização deste projeto. Trata-se de quando o diálogo entre Vitorino e Pepeu se encaminha para um apaixonado discurso em defesa da cantoria e da poesia popular. Repleta de lirismo, a fala de Vitorino nos remete um enredo que conta sobre “a hora derradeira” do cantador e ex-escravo Inácio da Catingueira. Segundo ele, com seus versos, o repentista negro teria conseguido emocionar até a morte, que o levou porque era sua obrigação, mas teve pena e chorou de remorso, arrependida. Chegando no céu, Catingueira ainda teria sido recepcionado por vários cantadores que haviam sido reunidos pelo próprio Jesus para recebê-lo.

Ao analisarmos o conto a partir de uma ótica social, é bastante perceptível uma disposição do autor no sentido de que os personagens negros ocupem um papel destacado na narrativa. Mesmo não tocando abertamente na temática do preconceito racial no texto, numa flagrante busca por combatê-lo, Jackson da Silva Lima primeiramente nos apresenta um Antônio Silvino negro lutando contra a vilania de um Currupião branco (invertendo os papéis originais do cordel), continua sua narrativa com a exaltação das habilidades intelectuais de Inácio da Catingueira, um ex-escravo que teria conseguido sua alforria por meio da cantoria. A história de um negro, cujo talento teria emocionado até mesmo a personificação da morte e que ao chegar ao céu teria tido seu talento reconhecido por todos outros cantadores e até pelo próprio Jesus, por si só transmite uma mensagem de combate ao racismo.

Buscando uma reprodução fidedigna do falar do sergipano, principalmente o que habita na zona rural, os elementos da oralidade são muito valorizados no texto autor, que é um grande pesquisador do folclore sergipano. Formado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe, Lima trabalhou como professor no Colégio Atheneu Sergipense e é autor de livros como: *História da literatura sergipana* (1971), *O folclore em Sergipe - Romanceiro* (1977) e *Os estudos antropológicos, etnográficos e folclóricos em Sergipe* (1984).

Após a realização de leitura do texto, com os alunos novamente posicionados em forma de círculo, iniciei uma análise do conto na qual chamasse a atenção para como a literatura pôde desempenhar um papel de combate ao preconceito étnico-racial. Depois pedi aos alunos que,

evidenciando tudo o que aprenderam durante todo o processo do projeto desenvolvido na escola, em grupos, escrevessem um relato comparando os diferentes recursos literários utilizados nos diálogos “De quarta pra quinta-feira” e “Racismo”, a fim de combater o preconceito étnico-racial.

H - AVALIAÇÃO

Nesta última etapa, com o intuito de observarmos o aprendizado ou não de parte dos conteúdos apresentados neste projeto, solicitei aos discentes que, em dois grupos, reconstruíssem a sequência dialogal da crônica “Racismo” de Luís Fernando Veríssimo (1996). Transformando-a em um verdadeiro diálogo, os alunos deveriam utilizar os conhecimentos adquiridos para dar ao personagem negro argumentos para que este se impusesse ante ao racismo do personagem branco, que não lhe dirigiria mais ofensas. O personagem negro, por fim, deveria convencer o branco não só da ainda hoje existência de racismo no Brasil, mas, ao mesmo tempo, da importância das conquistas, lutas e cultura afrodescendente.

Cada um dos dois grupos recebeu uma folha contendo apenas o início do diálogo (anexo VII), e desenvolveu o restante.

Depois que todos os grupos completaram a atividade, mais uma vez em círculo compartilharam a produção. E encerrando a sequência didática, foram entregues duas avaliações finais que os discentes deveriam responder individualmente.

3. Análise dos dados

3.1 Codificação dos dados da pesquisa

Depois de toda a realização do projeto de intervenção na Escola Municipal Maria Isabel N. C. D'Ávila, passamos agora, neste capítulo, para a análise das duas avaliações iniciais, assim como dos dados obtidos durante a realização da sequência didática e das duas avaliações finais.

Tendo em vista preservar de maneira sigilosa a identidade dos discentes participantes da presente pesquisa, desenvolvemos uma codificação, na qual o nome de cada estudante foi substituído por uma das 26 letras existentes no alfabeto. A escolha da representação de cada discente foi realizada arbitrariamente, de forma a não ser possível descobrir a verdadeira identidade dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Nos referirmos aos discentes por letras, aleatoriamente indicadas, sendo apresentados como: Aluno M , Aluno B, Aluno J etc.... Vale ressaltar ainda que as respostas transcritas durante as análises mantiveram a mesma grafia produzida pelos alunos.

3.2 Análise dos dados da primeira avaliação inicial

Antes de nos atermos à análise dos dados produzidos no decorrer da sequência didática, faz-se necessário examinarmos as informações coletadas a partir de duas avaliações iniciais realizadas ainda no mês de outubro, antes da aplicação do Caderno Pedagógico.

A primeira delas foi composta por questionário de 10 perguntas (Anexo I), e objetivou identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos textos dialogados, tanto no que diz respeito à estrutura quanto à construção de sentidos.

Após explicitar aos discentes, de forma sucinta, os objetivos desta avaliação inicial, orientamos aos mesmos que lessem atentamente os textos contidos no primeiro questionário antes de respondê-lo.

A pergunta inaugural da primeira avaliação inicial, por meio de uma questão de múltipla escolha, buscou observar a capacidade dos alunos de reconhecer a representação escrita de um diálogo. Sendo acertada por quase todos os estudantes, por meio dela pudemos confirmar uma impressão já notada no dia a dia da turma e constatar que quase todos os

discentes envolvidos nesta pesquisa, ao fim do nono ano do ensino fundamental, são competentes em reconhecer o formato gráfico de texto dialogado na página.

Contudo, na segunda questão do questionário, que solicita que estes apresentem as marcas textuais que lhes proporcionou o acerto do primeiro quesito, o número de respostas que apresentam pelo menos um destes elementos – o travessão – baixa para pouco menos de um terço. Observamos, então, que apesar de conseguirem identificar um texto dialogado por seu formato gráfico na página, boa parte dos discentes ainda sente dificuldade em relatar os elementos linguísticos que compõem um texto dialogado.

A resolução dos oito subitens que compõem a terceira questão da avaliação inicial requereu dos discentes a leitura da crônica “Angélica” de Luís Fernando Veríssimo. É importante ressaltar que as duas primeiras indagações deste quesito diziam respeito ainda a elementos estruturais do diálogo, enquanto as demais estavam voltadas para a construção de sentidos, sondando, respectivamente, as capacidades de compreensão, interpretação e análise de textos dialogados pelos discentes.

A partir do primeiro subitem, voltado para examinar os conhecimentos dos estudantes sobre a estrutura linguística dos diálogos, pudemos constatar que pouco mais que a metade destes não conseguia distinguir as vozes condizentes ao narrador e ao personagem no texto dialogal “Angélica”.

Apenas o aluno R, dentre 25, conseguiu fazer a distinção de forma plena, enquanto os discentes T, Y, Q, M, Z, D, V, B, E, G, L, P, U e J desenvolveram a tarefa de forma parcial.

Num outro subitem, os discentes também não foram capazes de transcrever os verbos dicendi presentes no referido texto de Veríssimo. Nenhum deles conseguiu encontrar sequer um verbo “de dizer” dentre os muitos existentes no texto trabalhado.

Com relação aos subitens destinados a verificar a capacidade de construção de sentidos em textos literários dialogados, pudemos constatar uma dificuldade quase que generalizada dos discentes em encontrar a temática principal abordada pelo texto, compreender figuras de linguagem, como a ironia, e identificar preconceitos incutidos nas entrelinhas do texto literário, ainda que dialogado.

3.3 Análise dos dados da segunda avaliação inicial

A segunda avaliação inicial foi realizada por meio de um questionário composto por cinco perguntas, e teve o intuito de verificar a compreensão dos estudantes no tocante à temática do racismo e do preconceito étnico-racial.

Logo na primeira questão, foi solicitado que os alunos expressassem uma definição pessoal a respeito do que é racismo. Analisando as respostas, pudemos perceber que boa parte dos estudantes limitaram-se a responder de maneira vaga à questão.

“É quando uma pessoa ofende a outra pensando que é melhor do que ela” -(Aluno V)

“Falta de amor, pessoas que não é paz no coração e vaia por dentro” - (Aluno Z)

Alguns outros, não compreendendo ser o racismo motivado pela cor da pele das pessoas, produziram respostas que confundem a discriminação racial com a de classe social e outras:

“É o preconceito entre pessoas brancas e marrons e entre ricos e pobres.” -(Aluno Y)

“É quando uma pessoa critica uma pessoa pela sua cor ou pelo seu jeito de andar ou de falar” – (Aluno B)

Contudo, podemos perceber que a maior parte dos alunos possuem uma percepção geral negativa acerca do preconceito étnico -racial, ainda que com alguma dificuldade de expressá-la em um texto escrito. Apenas um aluno expressou uma opinião diminuindo a problemática do racismo:

“Racismo para mim é uma bobagem, porque ninguém se importa se chamar de gato, mas se chamar de macaco é racismo” – (Aluno F)

Perguntados sobre a existência de preconceito étnico-racial na escola ou/e na comunidade em que vivem, apenas 3 (três) estudantes num universo de 25 (vinte e cinco) afirmaram a inexistência de racismo nestes que são seus principais locais de convivência. A análise que podemos fazer destas respostas conduz-nos à percepção de que a temática do racismo, ainda que não abordada significativamente pelo currículo escolar, trata-se de um assunto recorrente na vida desses alunos.

No entanto, apesar de afirmarem, em grande maioria, a existência de racismo em suas comunidades, quando perguntados sobre o fato de conhecerem alguma pessoa racista, menos da metade dos estudantes respondeu que sim. Dos 25 (vinte e cinco) discentes participantes da fase inicial da pesquisa, 13 (treze) confirmaram não conhecer ninguém que possa ser chamado

de racista. Com relação à pergunta seguinte, 15 (quinze) afirmaram que nunca presenciaram ou foram vítimas de uma atitude racista. Este resultado, inevitavelmente, nos remete à seguinte questão: “Como é possível afirmar a existência de preconceito étnico-racial sem a existência de pessoas ou atitudes racistas?”.

De acordo com o geógrafo Milton Santos (2016), “O professor Florestan Fernandes e o professor Otavio Ianni, escreveram ambos que os Brasileiros, de um modo geral, não têm vergonha de ser racista, mas têm vergonha de se dizer que são racistas.” Dessa forma, analisamos que os discentes mesmo reconhecendo as atitudes racistas existentes em seu redor, ainda possuem dificuldades em dizer que aquelas pessoas que as praticam são o que denominamos racistas.

Encerrando o questionário, foi perguntado aos discentes se eles reconheciam algum preconceito na frase “Ele é um negro de alma branca.” O objetivo desta questão foi observar se os estudantes conseguiam perceber o racismo exposto “sutilmente” em expressões comuns no dia a dia. A maior parte dos discentes (dezesseis alunos) afirmaram não terem conseguido perceber nenhum preconceito na referida oração. Mesmo os que responderam “sim” também não conseguiram explicar satisfatoriamente o preconceito étnico-racial existente na frase.

3.4 Análise do 1º dia de aplicação da Sequência didática

Uma semana depois de aplicadas as avaliações iniciais, principiamos as atividades correspondentes à sequência didática proposta no Caderno Pedagógico do presente trabalho. Iniciamos o primeiro dia executando a etapa denominada motivação.

Para Cosson (2014, p. 54), “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação.”. Dessa forma, visando introduzir os estudantes ao universo da palavra diálogo, apresentamos a estes, de forma breve, as definições da referida palavra, assim como sua origem etimológica.

Por conta da falta de tomadas elétricas com funcionamento adequado na sala de aula de realização do projeto, problema que fora identificado semanas antes por mim, o uso do data-

show para a execução desta ação introdutória foi com sucesso substituído por fotocópias que foram distribuídas para os discentes.

Após esta explanação sobre a palavra diálogo, algumas vezes brevemente interrompida pela chegada de um ou outro estudante que ainda adentrava à sala de aula, iniciei a leitura em voz audível do poema “Constante Diálogo”, de Carlos Drummond de Andrade. Os discentes acompanharam a leitura por meio de fotocópias, e após a leitura, realizei uma sucinta análise da poesia chamando a atenção para o fato de estarmos constantemente dialogando com tudo e todos ao nosso redor, como já afirmei.

Este primeiro momento serviu para inicialmente sensibilizar os estudantes de nossa condição de seres dialógicos, foi importante na medida em que percebemos que principiou neles a reflexão, ainda que breve, sobre o fato de que necessitamos nos utilizar do diálogo em toda e qualquer situação e como ele se faz presente em nossas vidas.

De acordo com Georges Gusdorf (2013, p. 165): “A presença do outro, quer seja mensageira de semelhança ou diferença, é ocasião privilegiada de despertar e de enriquecimento”. Diante desta realidade, dando continuidade as atividades, solicitei que fosse formado um círculo e instituímos uma roda de conversação sobre: “A importância do diálogo para a superação de conflitos.”.

Como estratégia para motivar as falas dos alunos conduzimos a conversa por meio de perguntas pré-elaboradas. Avaliamos que esta tática obteve resultados positivos, pois realmente incitou uma participação significativa dos discentes.

Diante da primeira indagação: “Você acha que o diálogo é essencial na vida dos seres humanos? Por quê?”, todos os alunos que se pronunciaram responderam afirmativamente e explicaram os motivos por meio de algumas falas como:

“ Por que através do diálogo se resolve muita coisa na vida” – (Aluno U)

“ O diálogo traz conhecimentos e ideias que você nunca pensou” – (Aluno P)

“ Através do diálogo muda-se uma história” – (Aluno F)

“ Com o diálogo pessoas se conhecem, resolvem os problemas - (Aluno Z)

“Dizem o que as pessoas estão sentindo” – (Aluno K)

Por estas respostas citadas e a partir de outras falas, pudemos perceber que os discentes não só reconheceram a importância do diálogo na vida das pessoas, mas também a sua capacidade de promover a socialização.

Na continuação, quando perguntados sobre com quem eles mais gostavam de dialogar e quais os motivos, “os amigos” foi a resposta mais ouvida, “Deus” também foi por alguns citado e a justificativa mais ouvida foi:

“Por que eles nos compreendem.” – (Aluno P)

Contudo, assim que lançamos a terceira pergunta: “Com quem vocês têm mais dificuldade de manter um diálogo? Quais os motivos?”. Alguns risos foram imediatamente ouvidos, e após uma breve agitação, “os pais” surgiram como a resposta predominante neste primeiro momento. Entre algumas explicações sobre os motivos, falas como: “Por que eles não conseguem entender os jovens”, como a do aluno A, foram as que norteadoras das justificativas.

“Os professores”, para a nossa surpresa, em meio à conversação, também surgiram como aqueles com os quais os discentes possuem maior dificuldade de dialogar. Assim que perguntados os motivos, a resposta do aluno I: “Por que temos medo de falar alguma coisa errada ou alguma bobagem.”, sintetizou os principais comentários apresentados.

Quando a conversação, por meio da condução das minhas falas, foi encaminhada para uma reflexão entre as relações dialogais dos estudantes com os seus pares, obtivemos falas no sentido de que os discentes costumavam dialogar apenas com quem pensava como eles.

Dessa forma, a provocação seguinte se deu por meio da pergunta: “Devemos dialogar somente com quem pensa igual a gente?”. Apressadamente, alguns alunos explicitaram que “sim”, argumentando que quando conversamos com alguém que pensa diferente é difícil chegarmos a um entendimento, “Só dá briga”. Contudo, também após uma intervenção minha neste sentido, foram surgindo opiniões que versavam sobre a necessidade de dialogar com quem pensa diferente para aprendermos coisas novas, mas nem todos alunos se convenceram disto.

Ao serem perguntados sobre o fato de compreenderem a diferença entre o diálogo e a discussão (bate-boca), o aluno V afirmou que: “Diálogo é entendimento, enquanto discussão é briga.” e todas as demais respostas seguiram esta mesma perspectiva.

Quando enfim foi lançada a pergunta âncora do debate: “Qual a importância do diálogo para a superação de conflitos?” Alguns discentes empenharam falas demonstrando compreender

a necessidade dos diálogos para compreender melhor os outros e solucionar os conflitos, mas boa parte da sala demonstrou um certo descrédito no poder do diálogo como efetivo instrumento de resolução de discórdias.

Concluímos que o debate conseguiu atingir seus objetivos, na medida em que propiciou aos discentes uma reflexão, talvez inédita, acerca do diálogo. Por meio das falas por eles apresentadas foi-nos possível analisar o quanto neste momento ainda era necessário afirmar as reais possibilidades do diálogo como ferramenta para a solução de conflitos.

Com o intuito de passarmos para a próxima ação, ainda incluída na etapa da motivação, finalizamos o círculo de debates refletindo um pouco sobre como têm sido realizado os diálogos nos dias de hoje. Além de comentar sobre a dificuldade de se estabelecerem diálogos nos dias atuais, como esperávamos, as falas dos alunos chegaram às questões relacionadas às redes sociais. Aproveitando este mote, sugerimos a construção coletiva de um diálogo simulando superação de um conflito, num papel madeira agora colocado por mim no centro das atenções.

A atividade foi recebida com bastante entusiasmo pelos estudantes. Estes, após algumas discussões, logo optaram por desenvolver um diálogo no qual dois amigos e também sócios se reconciliavam após uma briga por conta de desconfiança de um desvio financeiro.

Ainda sem expor explicitamente as etapas da sequência dialogal de Adam (Sequência fática inicial, sequência transicional, sequência fática final), por conta destas virem a ser debatidas na fase vindoura da sequência didática – a apresentação do texto dialogal – orientamos os alunos a seguirem-na na construção do diálogo.

Finalizamos esta ação chamando a atenção dos estudantes para o fato de a sequência dialogal ser a peça fundamental dos gêneros textuais mais característicos da condição humana: a conversação, assim como de suas variantes: a entrevista, o telefonema e o próprio debate, gênero que havíamos participado ainda há pouco. (BONINI, 2005, p. 224).

Sem interrupções, já que neste dia contávamos com três aulas sequenciadas, iniciamos a etapa denominada: Apresentação dos diálogos. Na oportunidade, utilizando o diálogo produzido pelos alunos no papel madeira, apresentamos aos alunos as características e subdivisões de uma sequência dialogal. Depois, ainda utilizando o texto dialogal dos dois amigos-sócios se reconciliando, demonstramos aos discentes que em torno de um núcleo transicional de base, uma sequência transicional, existem sequências fáticas de abertura e fechamento (ADAM, 2008, p. 248).

Avaliamos de forma positiva a estratégia de apresentar as características e subdivisões da sequência dialogal por meio de um texto construído pelos próprios estudantes. Além de conseguirmos evidenciar como este tipo de sequência está presente em nosso dia a dia, percebemos que os alunos demonstraram uma boa interação com o assunto abordado.

Continuando com etapa de apresentação dos textos dialogados, os alunos foram novamente dispostos em círculo, e fotocópias da crônica “Angélica” foram distribuídas entre eles. Ao perceberem que se tratava do mesmo texto apresentado na avaliação inicial, alguns estudantes não gostaram muito da ideia e reclamaram. Contudo, quando expliquei a necessidade de voltarmos a este texto para elucidarmos assuntos, cujas questões poucos acertaram na avaliação inicial, estes discentes emitiram falas dando a entender que perceberam a precisão de retomarmos o texto.

Nas fotocópias entregues aos estudantes duas cores separavam as falas dos personagens das do narrador, como expliquei no capítulo anterior. Após ler em voz alta a crônica de Veríssimo, perguntei se os alunos sabiam explicar o motivo de duas cores no texto. Logo que o aluno R apresentou para a turma os motivos, dizendo que as falas de uma cor eram as dos personagens e as de outra cor eram do narrador, os demais estudantes, concordaram com a observação do colega.

Observando não haver dúvidas sobre isto, partimos para uma análise estrutural da crônica. Depois de apresentarmos as características da sequência dialogal presentes neste texto, chamamos a atenção para a pontuação empregada nas falas dos personagens, principalmente as travessões, reticências e interrogações, e sua importância para a organização de um texto dialogado e para uma melhor compreensão do enredo.

Mesmo não tendo realizado nenhuma pergunta, a maioria dos estudantes permaneceu atenta à explanação. Assim que finalizada esta, pedimos aos discentes que formassem seis grupos. Cada um deles recebeu apenas um trecho da crônica “Angélica” e deveria responder apenas a duas perguntas correspondentes a esta parte do texto (anexo VI).

Inicialmente, os alunos demonstraram uma certa dificuldade em compreender que as respostas para as questões que estavam nas mãos do grupo encontravam-se em apenas uma determinada parte do texto. Depois, como planejado, todos os grupos foram auxiliados pelo professor-pesquisador na procura das respostas.

O planejado no Caderno Pedagógico era que ainda neste mesmo dia houvesse um momento de compartilhamento das respostas produzidas pelos grupos. No entanto, no momento em que o último grupo findou a atividade, finalizara-se também os horários da nossa aula. Dessa forma, o compartilhamento do trabalho de cada grupo foi deixado para início das aulas do dia seguinte.

3.5 – Análise do 2º dia de aplicação da sequência didática

Iniciamos o segundo dia solicitando aos estudantes que retornassem a mesma formação em grupos do fim da aula anterior. Alguns minutos foram necessários para que as seis equipes retomassem as suas atividades e combinassem a exposição das respostas. Dado este tempo, convidei os alunos a formarem novamente um círculo e neste espaço cada grupo releu a parte do texto que ficou responsável e apresentou as respostas produzidas.

É necessário salientar que nas duas perguntas destinadas a cada grupo havia sempre uma ligada ao aspecto estrutural do texto e outra relacionada à parte de construção de sentidos. Observamos que nas questões correspondentes à estrutura, que foi o aspecto mais trabalhado nesta fase da sequência didática, se compararmos aos resultados obtidos pela primeira avaliação inicial, o desempenho dos discentes melhorou consideravelmente.

É evidente que devemos ponderar o fato de que as questões respondidas na avaliação inicial foram realizadas individualmente e sem nenhuma orientação do professor. Contudo, verificamos sim, por meio das respostas apresentadas, uma certa apropriação deste aspecto do assunto pelos discentes.

Enquanto nestas questões de aspecto estrutural precisei somente acrescentar ou reforçar pontos em algumas respostas apresentadas, com relação às perguntas mais destinadas à construção de sentidos, minha intervenção precisou se manifestar de maneira mais acentuada. As questões de cunho interpretativo da crônica “Angélica”, principalmente as relacionadas ao preconceito étnico-racial, somente foram elucidadas pelos alunos por meio de muitas explicações. Levar os discentes a reconhecer o racismo denunciado nas entrelinhas do texto dialogal de Veríssimo foi um desafio considerável, mas assim como demonstraram as apresentações dos grupos e suas respostas escritas, satisfatoriamente cumprido.

Diante disso, passamos para a terceira etapa da sequência didática, a introdução ao texto principal: “Racismo”.

Nessa fase, segundo Cosson (2006, p. 60), “cabe ao professor falar da obra e de sua importância naquele momento, justificando assim a sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia que, assim se elimina o prazer da descoberta.”. Seguindo estas instruções, apresentei aos alunos uma breve biografia de Luís Fernando Veríssimo e justifiquei, de forma sucinta, a escolha do texto, baseando-nos no fato deste se tratar de uma sequência dialogal que trata a respeito do preconceito étnico-racial.

Em seguida, iniciando a etapa designada “Leitura e primeira interpretação”, realizei a leitura da crônica “Racismo” em voz alta, enquanto os discentes me acompanhavam tendo em mãos fotocópias. Logo depois, os alunos foram convidados a expor suas primeiras impressões sobre o texto. Diferente da crônica “Angélica”, em “Racismo”, a questão do preconceito não está nas entrelinhas, mas explícito na sequência dialogal. E os que se dispuseram a relatar a sua primeira impressão comentaram ser interessante a leitura de um texto que viesse denunciar o racismo como ele acontece na realidade e condenaram a atitude do homem branco.

Solicitei que os estudantes formassem duplas e, após conversarem, respondessem por escrito a seguinte pergunta: “Vocês acham que situações como as deste texto fazem parte da realidade brasileira? Explique.”.

Apenas uma dupla respondeu que achava que situações como esta não estão presentes na realidade brasileira. Os alunos D e Y responderam:

“ Não, por que hoje o racismo está diminuído. E hoje as pessoas pensam diferente e agem diferente.” – (alunos D e Y)

Tal como já apontado pela segunda avaliação inicial, que procurou observar a compreensão dos estudantes sobre a temática do racismo e do preconceito étnico-racial, quase todos os discente do 9º ano da escola Maria Isabel Nabuco D’Ávila reconhecem a existência de racismo na sociedade brasileira.

Como a explicação apresentada por algumas duplas voluntárias para as suas respostas apontaram acontecimentos do dia a dia da sociedade brasileira, aproveitamos este ensejo para introduzir que uma das características da crônica é relatar ou mesmo denunciar fatos ocorridos no cotidiano da sociedade.

Após apresentarmos, por meio da crônica “Racismo”, as principais características desse gênero, nos valemos do mesmo texto para expor a figura de linguagem denominada ironia.

Para este fim, como estratégia, direcionamos aos discentes duas perguntas a serem respondidas oralmente:

1. De acordo com o seu entendimento, o texto lido reproduz ou denuncia o preconceito étnico-racial?
2. Quais foram as estratégias utilizadas pelo autor do texto para denunciar o preconceito étnico-racial?

Segundo Kozen (2002, p. 128), o texto “Racismo” de Veríssimo trata-se de “um bom exemplo para verificar a eficácia do procedimento irônico, haja ser explicitamente irônico.”. Por conta disto, ao responderem estas duas perguntas sobre ele, esperávamos que os discentes compreendessem a ironia exposta por meio das falas dos personagens.

Diante das respostas para a primeira pergunta como:

“Acho que o texto não é preconceituoso não, o escritor quer é mostrar a verdade.”
(Aluno P)

“O texto quis escrever o que acontece.” (Aluna K)

Verificamos que os estudantes não tiveram dificuldade em perceber que o texto evidenciava e sugeria um combate ao preconceito étnico-racial, porém, a partir das falas dos estudantes detectamos uma certa dificuldade em compreender a ironia que capitaneia o sentido do texto.

Na crônica “Racismo”, analisamos que “a arma utilizada para ridicularizar a atitude preconceituosa do branco com relação ao negro é a ironia” (KOZEN, 2012, p. 128). E nosso desafio nesse momento da sequência didática foi conduzir os discentes a compreenderem isso.

Após uma intervenção minha mais diligente, a partir da resposta dada pelos alunos, observamos que estes então foram capazes de compreender como o autor pode se utilizar da ironia, sugerindo uma ideia justamente oposta do que está escrito e como este recurso literário faz parte do nosso cotidiano.

Ao finalizarmos esta etapa, conduzimos os alunos a uma outra sala na qual estão alocados o aparelho de DVD e a televisão da escola. Para o deslocamento dos estudantes e a colocação do vídeo, dificultada pela retirada de alguns cabos, foi necessário um tempo que não havíamos previsto no Caderno Pedagógico. Dessa forma, o cronograma da sequência, que já estava atrasado, sofreu algumas alterações. Ciente do prejuízo que seria interromper as

atividades programadas para aquele dia sem sua devida conclusão, solicitamos ao professor da aula vindoura que nos cedesse o próximo horário. O pedido foi gentilmente atendido e pudemos, então, dar continuidade às atividades também no terceiro horário daquela manhã.

Iniciamos a etapa da contextualização exibindo o curta-metragem “Vista minha pele” (2013) de Joel Zito de Araújo. Após a exibição, expusemos aos alunos um pouco sobre a vida e a obra de seu autor, e a fim de utilizar o curta para realizarmos uma contextualização temática da crônica “Racismo”, solicitamos que os alunos, divididos em cinco grupos, respondessem às seguintes questões:

1. Sob a ótica do preconceito étnico-racial, o que mais chamou a atenção de vocês no curta?
2. Vocês acham que as situações demonstradas no filme, de maneira inversa, e da crônica “Racismo” acontecem realmente ainda na sociedade brasileira?
3. Compartilhar situações de racismo ocorridas com algum de vocês, alguém de sua família ou algum conhecido.

Depois de algum tempo foi pedido aos grupos que expusessem para os demais colegas suas respostas. O fato da inversão dos papéis entre negros e brancos, e a força de vontade da menina que sofria preconceito foram apontados por quase todos os grupos como o que mais chamou a atenção no filme.

“A força de vontade da menina que tinha de realizar um sonho” - (Alunos F, U, J, K e H)

“Me chamou a atenção foi que quem sofria racismo era a menina branca que queria ser a mais popular no colégio de negro” (Alunos L, N, O e A)

Nas respostas da segunda pergunta, é importante observarmos que mais uma vez os estudantes demonstraram estão conscientes da existência de racismo na sociedade brasileira. Contudo, quando solicitado que relatassem situações de racismo ocorridas com algum deles, alguém de sua família ou algum conhecido, apenas dois grupos teceram exemplos práticos de racismo em sua comunidade.

A análise de tais dados nos permite interpretar que, assim como aconteceu na segunda avaliação inicial, os alunos reconhecem a existência do racismo em sua comunidade, mas apenas parte deles reconhece pessoas e atitudes racistas.

Os dois grupos que relataram por escrito situações de racismo na terceira pergunta, também expuseram suas respostas para os demais estudantes da sala. O grupo composto pelos alunos F, U, J, K e H escreveu e contou a seguinte experiência:

“Uma colega, de cor escura, casou-se com um jovem branco, anos depois engravidou, e quando o bebê nasceu foram visitar a avó, mãe do esposo, ouviu a avó dizer: - Além dele se casar com essa preta, achou de vir a filha preta também para completar o pacote.

A minha colega foi embora fingindo não ter ouvido e nunca mais voltou lá.” – (alunos F, U, J, K e H)

Os alunos P, I, Q e Z escreveram e relataram:

“Eu tenho amiga que por causa da cor da pele dela sua avó não quer falar com ela” - (alunos P, I, Q e Z)

Em contraposição, o grupo formado pelos alunos O, A, N e L escreveu:

“Não, porque nós nunca sofremos ofensas racistas, e não praticamos este tipo de ofensa” – (alunos O, A, N e L)

Um fato importante a destacar é que o mesmo grupo que tão veemente questão nº 3 afirmou não haver preconceito racial no Brasil, respondeu sim à pergunta nº 2.

De acordo com Gusdorf (2013, p. 179), “Todo conhecimento do outro implica uma intimidade, consciente ou não, e mobiliza as capacidades emotivas do ser humano”. Podemos observar isto a partir do primeiro depoimento relatando situação de racismo, outras histórias, que não viam sido escritas no papel foram sendo relatadas verbalmente tornando o momento bastante emocionante.

Encerrado este momento, finalizamos a aula explicando a atividade a ser trazida na aula posterior. Distribuí para cada um dos grupos cinco temáticas que os mesmos deveriam pesquisar e construir um cartaz, ilustrado e explicativo, em folha de cartolina.

3.6– Análise do 3º dia de aplicação da sequência didática

Esclarecendo que as aulas da disciplina Língua Portuguesa no 9º ano A estão concentradas nos dias de quinta e sexta-feira. Devido ao feriado do dia 02 de novembro, que ocorreu numa quinta-feira, prevendo a pouca presença de discentes na sexta-feira seguinte, decidimos apenas dar continuidade às atividades da sequência didática somente na semana posterior.

Contudo, na quinta-feira seguinte ao feriado, ao nos prepararmos para dar início ao terceiro dia da sequência, observamos que apenas dois, dos cinco grupos formados no 2º dia do projeto, haviam realizado completamente as atividades dos cartazes. As justificativas dos discentes recaíram sobre a impossibilidade de muitos deles virem à escola nos dois dias anteriores devido à greve dos motoristas dos ônibus escolares.

Sendo a atividade dos cartazes imprescindível para a plena realização da etapa denominada “Segunda Interpretação”, adiamos novamente o início desta fase do projeto.

No dia seguinte, constatando que todos os grupos haviam trazido seus cartazes, demos início ao terceiro dia de aplicação da sequência didática.

Os alunos se demonstraram surpresos, e até certo ponto ansiosos, quando em vez de solicitar que iniciassem a apresentação de seus cartazes, entreguei a cada grupo mais uma pergunta sobre o texto e pedi-lhes que se reunissem e buscassem responder às perguntas.

Os discentes não sabiam e também não perceberam de imediato, que cada pergunta a ser respondida indagava sobre o mesmo assunto que cada grupo produziu o cartaz. Findada a elaboração das respostas, alguns alunos teceram comentários, como que percebendo a semelhança entre o seu cartaz e a pergunta, porém neste momento, nada confirmei sobre isto. Depois, respondidas as questões, o docente releu o texto “Racismo” (pois já havia se passado mais de semana das atividades do 2º dia), e solicitou que em círculo cada grupo apresentasse suas reflexões sobre a pergunta recebia.

A cada resposta dada, eu solicitava que os estudantes fizessem uma ligação com assunto do seu cartaz e o apresentasse. Mesmo surpresos com a novidade, os estudantes de cada grupo conseguiram certa facilidade de estabelecer uma conexão entre a pergunta sobre o texto e o cartaz produzido.

Faz-se necessário relatar que os cartazes de alguns grupos, talvez devido à falta de costume de trabalharem estes assuntos, fugiram um pouco da temática a eles proposta. Porém, nesses casos, foi necessária uma intervenção minha reconduzindo o grupo à temática.

De acordo com Cosson (2006, p. 92) a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto lido. Ainda segundo o autor, “ela pode estar centrada em uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada.”. Dessa forma, decidimos nesta segunda interpretação, dando continuidade ao que fora desenvolvido na etapa da contextualização, a partir da sequência dialogal “Racismo”, efetuar uma interpretação realizando uma correspondência com questões contemporâneas e também históricas do preconceito racial.

Analizamos que, por meio da estratégia das perguntas e cartazes, devido à dinamicidade e a participação dos discentes, por meio de falas e os textos escritos, que tal objetivo foi atingindo.

Segundo Munanga:

Nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (MUNANGA, 2005, p. 15)

Assim, avaliamos que foi positivo o resultado da oportunidade dada aos estudantes de produzirem um material, no caso o cartaz, que valorizasse a cultura e lutas e conquistas dos afrodescendentes. Percebemos ter sido muito importante a experiência de apresentar uma imagem positiva da população negra enquanto interpretávamos uma crônica que denuncia o preconceito étnico-racial.

Visando ampliar ainda mais as discussões, e também reforçar as questões identitárias discutidas na fase da segunda interpretação, foram distribuídas fotocópias do conto “De quarta pra quinta-feira”.

Perguntei se algum dos alunos já havia ouvido falar em Inácio da Catingueira, recebendo a resposta negativa, expus uma breve biografia deste ex-escravo que havia conseguido a liberdade por meio do repente. Apresentamos também um pouco da vida e obra de Jackson da Silva Lima e iniciamos a leitura do trecho do conto que nos interessava.

Durante a leitura, alguns alunos riram bastante e outros emitiram comentários sobre a dificuldade de compreender algumas palavras do texto. Um deles, o aluno B, fez o seguinte comentário: “- É linguagem de velho!”

Finda a leitura, aproveitei esses comentários para lembrar aos discentes que, ao realizar a reprodução de um diálogo, o autor do texto deve procurar imitar uma conversação real. “Como aconteceu no texto “Racismo”, né professor?”, o aluno A se pronunciou.

Percebemos a partir dessa fala que ao menos parcela dos alunos agora percebiam que a voz do narrador nada tem a ver com a dos personagens.

Dando continuidade às atividades, conversamos agora principalmente sobre a representação dos personagens negros nesse trecho do conto “De quarta pra quinta-feira”. Conversamos sobre o destaque dado pelo autor a Inácio da Catingueira e a exaltação da cultura, talento e inteligência de um personagem negro.

Em suas falas os alunos voltaram a citar frases e principalmente as personalidades dos cartazes produzidos como exemplos. Tal atitude demonstra a apreensão do conteúdo abordado na etapa anterior. Buscando avaliar a compreensão dos pontos dialogados nesta etapa da expansão, solicitei que novamente em grupo, os alunos refletissem, debatessem e respondessem a seguinte questão:

“Em algumas linhas, comentem sobre as diferentes estratégias utilizadas nas sequências dialogais ‘De quarta pra quinta-feira’ e ‘Racismo’, a fim de combater o preconceito étnico-racial.”

As respostas escritas pelos discentes, demonstrando uma melhora em sua capacidade literária, comprovaram que estes agora conseguiam perceber e compreender as diferentes estratégias dos distintos autores para combater o preconceito por meio de seus textos.

O grupo composto pelos alunos P, Q e I respondeu da seguinte maneira:

“ No texto De quarta pra quinta-feira a forma de combater o racismo é através da poesia, elogiando os negros e falando de pessoas negras que foram importantes.

Já no texto “Racismo” a forma de combater o racismo é através da ironia quando o homem diz que não há preconceito no Brasil e acaba sendo preconceituoso com o rapaz negro.” (alunos P, Q e I)

Percebemos então que os mesmos alunos que apresentavam alguma dificuldade em compreender recursos literários como a ironia, nestas respostas apresentam a capacidade de compreender estilos literários diferentes para combater o mesmo mal.

3.7 – Análise do 4º dia de atividades da sequência didática

No último dia de aplicação da sequência didática, desenvolvemos uma atividade de cunho principalmente avaliativo, na qual os discentes recriaram a sequência dialogal da crônica de Veríssimo, transformando-a em um diálogo, onde o personagem negro possuísse voz ativa.

Para a construção deste diálogo orientamos, no início da aula, que os estudantes utilizassem todos os conhecimentos adquiridos sobre sequência dialogal, pontuação, recursos literários e também as reflexões realizadas a respeito do preconceito étnico-racial, principalmente durante a etapa de segunda interpretação.

A confecção de diálogos trata-se de uma das estratégias literárias mais difíceis de se pôr em prática (KOHAN, 2013, p. 10), contudo, mesmo sabendo desta realidade e considerando que produção escrita não é o foco principal desta pesquisa, percebemos na análise de textos dialogais escritos pelos discentes a possibilidade de avaliar ao menos parte do nível de aprendizagem dos conteúdos trabalhados durante esta sequência didática.

Na expectativa de que os alunos exercitassem o diálogo, socializando os conteúdos adquiridos, dividimos a sala em apenas dois grupos. Inicialmente, havíamos planejado somente uma aula de 50 minutos para o desenvolvimento desta etapa, contudo, devido à complexidade da tarefa, que exigiu bastante debate e reflexão, logo percebemos a necessidade de mais uma aula para a sua realização.

Acompanhando as conversações e os primeiros rascunhos realizados pelos alunos, em um dos grupos identificamos que, num primeiro momento estes consideraram reconstruir a crônica simplesmente invertendo os papéis, ou seja, o personagem negro que outrora fora vítima de preconceitos e ofensas agora devolveria da mesma forma ao personagem branco.

Tentando justificar este comportamento, o aluno H proferiu que era o momento do personagem negro se vingar. Tomando a palavra expliquei aos os alunos do grupo que o revanchismo nada tinha a ver com aquele trabalho e fazer o personagem negro se comportar tal qual o personagem branco seria fazê-lo assumir o mesmo papel ridículo e ignorante denunciado

na crônica. Os estudantes concordaram e eu continuei explicando que a ideia do trabalho era construir um diálogo no qual o personagem negro se utilizasse da sua fala para convencer o personagem branco da existência de racismo, numa busca por igualdade étnico-racial e não simplesmente inversão do papel discriminatório.

Construídos os diálogos, estes foram apresentados aos demais alunos por meio da leitura de um dos membros de cada grupo e por fim entregues ao professor-pesquisador. O primeiro grupo a apresentar era composto pelos alunos U, H, F, S,Q, J, I, P, E e B:

- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.
- E não existe? Aqui no Brasil as pessoas sai xingando e humilhando da maneira que quer, e acha que vai ficar assim, acha que não existe lei.
- Mais vocês podem frequentar os mesmos locais que nós, estudar e trabalhar.
- E por isso você quer dizer que não existe preconceito? Veja as vagas de trabalho? veja nas escolas melhores quantos negros tem? Vocês acham que somos tratados como iguais, no mesmo nível que vocês? Então por que tem poucos médicos negros no mundo de trabalho? Por que o salário dos negros é tão baixo?
- E por acaso vocês passam fome!? Por mais que salário seja baixo vocês deixam de receber!? Nunca faltou trabalho, educação e comida, vocês deveriam agradecer!
- Quando temos oportunidades de emprego coremos atrás! Não é pela minha cor que vocês devem me julgar e sim pelo meu caráter! Muitos de nós já foram e são grandes como Nelson Mandela, Pelé, Barak Obama, Byoncé, Hianna, grandes cantores, jogadores de futebol e grandes presidentes. Nós fazemos a diferença nesse mundo de preconceito e nós temos força suficiente para passar por cima disso tudo e eu tenho certeza que venceremos esse preconceito e mostraremos que somos capazes de assumir grandes cargos.
- É! Vamos ver se vocês são capazes disso tudo.
- Eu tenho certeza que com nossa dignidade, humildade e nossa força de vontade venceremos esse preconceito!
- É realmente eu não tinha pensado desta forma. Vocês realmente tem sofrido preconceito de várias formas.
- Tchau! Até logo!
- Tchau! Boa noite! Até logo!

O segundo diálogo foi produzido pelos alunos T, R, M, O, A, C, N, X e L:

- Existe nada. Vocês tem toda a liberdade, tem tudo o que gostam. Tem carnaval, tem futebol, tem melancia...
- Eu insisto que tem racismo. Por que nós não somos tratados como vocês e não temos tantas oportunidades.

- Nós temos que trabalhar em grandes empresas por que nois temos esse direito e capacidade. Pois existem negros doutores, médicos, empresários, professores e muito mais.
- Então fala onde está o racismo?
- Outro dia eu quis entrar no restaurante e não deixaram, mandaram eu sair de lá que não era o meu lugar e isto não é racismo?
- Mais vocês já vivem em moro e favelas.
- Pois é por causa dessas injustiças os negros precisaram ocupar esses locais de becos e vielas.
- Mas vocês também vive na cidade.
- Mas na cidade nois sofremos racismo. Nós não somos tratados como nois queremos e devemos ser tratados. Por igual...Precisamos ter mais oportunidades na vida.
- É melhor nós pararmos com essa conversa, pois não vamos mesmo chegar em lugar algum.
- Bom sim, enquanto não muda essa sua cabeça pequena não vamos chegar em lugar algum, pois viver assim com esse racismo nos dias de hoje é muita ignorância.
- Até mais...
- Até mais...

Do ponto de vista estrutural podemos logo observar que os estudantes demonstraram uma melhor capacidade de utilizar as travessões para alternar os turnos de fala. Os discentes também souberam aplicar as subdivisões da sequência dialogal (sequência fática inicial, sequência transicional e sequência fática final), neste caso a transicional e a fática final, pois a fática inicial receberam pronta.

Como exemplo disto, o grupo composto pelos alunos U, H, F, S, Q, J, I, P, E e B finalizou o seu diálogo da seguinte forma:

- Tchau! Até logo!
- Tchau! Boa noite! Até logo!

Enquanto o grupo formado por aluno T, R, M, O, A, C, N, X e L finalizou com um: “- Até mais...”

Apesar de alguns erros de pontuação ainda estarem presentes no corpo texto, estes trechos demonstram também alguma evolução dos estudantes no correspondente à pontuação utilizada em diálogos. O uso de pontos de exclamação, assim como de reticências, está bastante presente no texto dialogal, mesmo assim, principalmente as reticências, não eram muito vistos

nos textos produzidos pelos alunos, que agora parecem compreender melhor sua importância e como utilizá-la.

Para Silvia Adela Kohan (2013, p. 40): “O inciso é a intervenção do narrador, testemunha dos diálogos (ou participante algumas vezes), que indica quem está falando. Amplia a informação sobre vários aspectos referentes ao falante, quando se faz necessário”. Mesmo não sendo obrigatório, por conta desta importância para o texto dialogal, o uso dos incisos foi parte importante dentre os conteúdos da sequência. Por isso, esperávamos que eles aparecessem nos textos produzidos nesta fase de avaliação, o que não aconteceu. Avaliamos, então, que a ausência de incisos nos diálogos produzidos demonstra ainda uma insegurança dos alunos quanto ao uso deste recurso linguístico.

Kohan também afirma que: “O bom diálogo depende do ajuste perfeito entre o que o falante diz e o motivo pelo qual diz essas palavras. Para tanto, o escritor deve ter em mente a intenção que leva o personagem a dizer o que diz.”. Com relação ao conteúdo, a partir dos diálogos produzido pelos discentes, podemos constatar um aprimoramento na capacidade deles em ajustar consideravelmente bem, o que o personagem fala e o motivo que leva um determinado personagem a dizer o que diz. No trecho abaixo:

“- Mas vocês podem frequentar os mesmos locais que nós, estudar e trabalhar.

- E por isso você quer dizer que não existe preconceito? Veja as vagas de trabalho? veja nas escolas melhores quantos negros tem? Vocês acham que somos tratados como iguais, no mesmo nível que vocês? Então por que tem poucos médicos negros no mundo de trabalho? Por que o salário dos negros é tão baixo?”

Os alunos U, H, F, S,Q, J, I, P, E e B não só demonstram um aprendizado no que diz respeito a ajustar o que se diz, como a intenção pela qual se diz tais palavras.

A tônica dos textos, de um modo geral, obedeceu às instruções dadas e proporcionou-nos diálogos nos quais o personagem negro tenta convencer o personagem branco da existência de racismo no Brasil. No segundo diálogo, talvez por conta da tensão da temática, a orientação de que o personagem branco fosse convencido não foi seguida.

No primeiro texto dialogal, logo no início, refletindo o aprendizado adquirido principalmente durante os debates da segunda interpretação, os alunos procuraram demonstrar a existência de preconceito étnico-racial no Brasil, nos remetendo à recorrente existência de ofensas verbais contra os negros na nossa sociedade:

- E não existe? Aqui no Brasil as pessoas sai xingando e humilhando da maneira que quer, e acham que vai ficar assim, acham que não existe lei.

(alunos U, H, F, S,Q, J, I, P, E e B)

A fala ainda nos revela que os estudantes agora iniciam uma consciência não só sobre a existência de leis que tipificam este crime, mas também da sensação de impunidade que permeia os que os comentem.

Em seguida, neste mesmo diálogo, após o personagem branco argumentar que:

- Mais vocês podem frequentar os mesmos locais que nós, estudar e trabalhar.

(alunos U, H, F, S,Q, J, I, P, E e B)

Utilizando o recurso das indagações, tão comuns para a construção da verossimilhança em diálogos, os estudantes, por meio da fala do personagem negro, lançam uma série de perguntas retóricas que apresentam muito das questões abordadas durante sequência didática.

- E por isso você quer dizer que não existe preconceito? Veja as vagas de trabalho? veja nas escolas melhores quantos negros tem? Vocês acham que somos tratados como iguais, no mesmo nível que vocês? Então por que tem poucos médicos negros no mundo de trabalho? Por que o salário dos negros é tão baixo?

(alunos U, H, F, S,Q, J, I, P, E e B)

Nos diálogos produzidos por ambos os grupos, percebemos, por meio dos trechos acima, o caminho principal escolhido pelos alunos para convencer o personagem branco sobre como se processa a desigualdade étnico-racial no Brasil: O socioeconômico.

Assuntos como condições de moradia, oportunidades de emprego, estudo, renda e outros, que também foram debatidos nas perguntas da segunda interpretação, apareceram como os mais citados entre os argumentos dos alunos. Como exemplo disto temos o trecho abaixo produzido pelo segundo grupo:

- Mais vocês já vivem em moro e favelas.

- Pois é por causa dessas injustiças os negros precisaram ocupar esses locais de bicos e vielas.

- Mas vocês também vive na cidade.

- Mas na cidade nois sofremos racismo. Nós não somos tratados como nois queremos e devemos ser tratados. Por igual...Precisamos ter mais oportunidades na vida.

(alunos T, R, M, O, A, C, N, X e L)

O que podemos perceber por esta parte do diálogo, mesmo construído de uma forma um tanto inábil, é que os discentes tentam apresentar como o histórico de preconceito que levou os afrodescendentes a ocuparem os morros e locais menos com infraestrutura de moradia mais precária nas cidades. Argumentam sobre a existência de racismo no Brasil a partir da demografia preconceituosa que constitui as nossas cidades.

Em determinada parte do diálogo, o segundo grupo, por certo sugestionado pela crônica “Racismo”, apresenta não aceitação que os negros frequentem determinados locais existentes no Brasil, mesmo que de forma ainda camuflada, como prova da existência de racismo:

- Outro dia eu quis entrar no restaurante e não deixaram, mandaram eu sair de lá que não era o meu lugar e isto não é racismo?

(alunos T, R, M, O, A, C, N, X e L)

Observamos também que, nas duas sequências dialogais, a questão da falta de oportunidades da população negra é um ponto bastante citado.

- Quando temos oportunidades de emprego coremos atrás! Não é pela minha cor que vocês devem me julgar e sim pelo meu caráter! Muitos de nós já foram e são grandes como Nelson Mandela, Pelé, Barak Obama, Byoncé, Hianna, grandes cantores, jogadores de futebol e grandes presidentes. Nós fazemos a diferença nesse mundo de preconceito e nós temos força suficiente para passar por cima disso tudo e eu tenho certeza que venceremos esse preconceito e mostraremos que somos capazes de assumir grandes cargos.

(alunos U, H, F, S,Q, J, I, P, E e B)

- Eu insisto que tem racismo. Por que nós não somos tratados como vocês e não temos tantas oportunidades.

(...)

- Nós temos que trabalhar em grandes empresas por que nois temos esse direito e capacidade. Pois existem negros doutores, médicos, empresários, professores e muito mais.

(alunos T, R, M, O, A, C, N, X e L)

Muito reflexo das temáticas abordadas pelos cartazes por eles produzidos, seguindo as denúncias de falta de oportunidades para os afrodescendentes, os estudantes do primeiro grupo apresentam personalidades que vão de grandes estadistas até o controverso Pelé, como demonstração da capacidade dos negros em diversas áreas.

O segundo grupo, como podemos perceber, escolheu o caminho de relatar a existência de afrodescendentes em profissões consideradas como de destaque na sociedade. Mesmo não relatando políticas sociais, como as cotas, podemos perceber no discurso dos discentes o entendimento da necessidade de políticas, principalmente educacionais, que oportunizem aos afrodescendentes ascensão social.

Não podemos deixar de relatar que, no empenho de demonstrar a existência e combater o preconceito étnico-racial, os diálogos produzidos pelos discentes em alguns momentos desqualificaram, por exemplo, alguns locais de moradia e determinadas profissões, deixando transparecer outros preconceitos sociais que necessitam urgentemente serem combatidos tanto na escola como fora dela.

Durante a apresentação dos diálogos pelos grupos, as devidas considerações sobre estes pontos foram levadas à discussão por mim e um diálogo bastante produtivo sobre tudo o que foi trabalhado encerrou a sequência didática.

3.8 Análise dos dados da primeira avaliação final

Finalizada a última etapa da sequência didática, no dia subsequente foram aplicadas duas avaliações nos mesmos moldes das que haviam sido realizadas antes do início das atividades.

Devido à transferência dos alunos Z e G e também a ausência do aluno M no dia da aplicação das avaliações finais, contabilizamos o número de 22 estudantes realizando esta fase avaliativa da pesquisa.

O objetivo principal da primeira dessas avaliações finais foi identificar um possível aprendizado, ou não, dos alunos no que tange aos conhecimentos estruturais e de construção de sentidos nos textos dialogados.

A primeira questão, assim já havia acontecido na avaliação inicial, foi acertada por quase a totalidade dos estudantes, confirmando a capacidade prévia dos alunos de reconhecer a representação escrita de um diálogo.

A segunda questão, que complementa a primeira, solicitou que os estudantes apresentassem as marcas textuais que os levou a identificar o texto dialogado. Enquanto na avaliação inicial apenas menos de um terço dos alunos havia conseguido descrever ao menos um dos elementos que os levaram a reconhecer um diálogo, agora o número dos que demonstraram esta habilidade subiu para treze 13.

Para a resolução dos subitens que compõem a terceira questão da avaliação final, outro texto de Luís Fernando Veríssimo que também levanta questões de preconceito étnico-racial, “O Assalto” (1981), foi utilizado.

A partir do primeiro subitem, letra **a**, conseguimos identificar uma interessante melhora dos discentes na distinção das vozes condizentes ao narrador e ao personagem no texto dialogal. Agora na avaliação final, além do aluno R, também os alunos P e D conseguiram distinguir plenamente as vozes do narrador e personagem. Os discentes O, H, F, A, I e J que na avaliação inicial não conseguiram realizar distinção, neste momento integram o grupo dos que a fazem parcialmente: T, Y, Q, M, Z, V, B, E, G, L, U e J.

A letra **b**, segundo subitem, que solicitou a identificação dos verbos dicendi, na avaliação inicial não foi acertado por nenhum estudante. Na avaliação final, experimentamos uma sensível evolução, pois 6 discentes, K, P, I, F, O e H conseguiram identificar pelo menos um verbo de dizer no texto, enquanto 2 alunos, Y e T, encontraram mais de um. Como já havia sido demonstrado na fase final da sequência, infelizmente a maioria dos estudantes, mesmo após o destaque dado a este assunto na sequência, ainda não conseguiu reconhecer os verbos dicendi no texto.

Chegando as questões voltadas para a construção de sentidos, precisamos destacar que quando nos propomos a trabalhar a construção de sentidos por meio dos diálogos literários tínhamos plena ciência de que:

A leitura é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2015, p.11, grifos das autoras)

Mesmo diante de toda esta complexidade, conseguimos identificar alguns avanços na construção de sentido dos nossos alunos com a utilização de textos dialogados.

Ressaltando o nível da compreensão, os subitens **c** e **d** procuraram observar, respectivamente, se os alunos conseguiam identificar a temática principal do presente texto dialogal e se conseguiam reconhecer nele as características de uma crônica. Considerando as respostas produzidas na avaliação inicial, pudemos identificar que mais da metade dos estudantes, os alunos Y, O, H, F, B, A, I, N, P, R, K, T, V e U, apresentaram com alguma melhora em algum dos subitens ou mesmo nos dois.

Questões de cunho interpretativo foram trabalhadas tanto no subitem **e** quanto no **f**. Estando ambas relacionadas à percepção da temática étnico-racial nas entrelinhas da crônica, as resoluções destas nos revelaram que apenas os alunos X, S, L e V não apresentaram nenhuma evolução nas respostas apresentadas na avaliação inicial. No entanto, vale salientar que a progressão nas respostas dos discentes citadas nestes quesitos deu-se quase sempre de maneira tímida, contudo inegável.

O subitem **g**, que buscou analisar a compreensão dos estudantes sobre o recurso literário ironia, confirmou uma dificuldade dos discentes, identificada durante a sequência, em compreender esta figura de linguagem. Na avaliação inicial não houve nenhum acerto relacionado a este quesito, contudo, na avaliação final, tivemos respostas medianas dos alunos S, F P e R.

Quando solicitados, no subitem **h**, a expor a relação existente entre o título da crônica e a crítica social por ela apresentada, diferente da avaliação inicial, quando apenas o estudante P conseguiu apresentar uma resposta significativa, na avaliação final contamos com um número maior de respostas que podem ser consideradas corretas. Elas foram dadas pelos estudantes Y, B, A, E, P e U. Destacamos que os estudantes Q, F, I e L apresentaram respostas consideradas medianas.

Como último quesito da avaliação final, com o intuito de levar os discentes a uma reflexão sobre o aprendizado nesta parte dos conteúdos, mas também como forma de termos acesso a uma avaliação destes sobre seu próprio aprendizado, acrescentamos a pergunta:

“Após a sua participação neste projeto, o que modificou a sua compreensão sobre diálogo? Explique”

Em suas respostas, na sua maioria, os estudantes afirmaram terem compreendido melhor sobre o diálogo, o seu valor no dia a dia das pessoas, a sua capacidade de resolver conflitos, que ele representa as falas de um personagem do texto literário.

3.9 Análise dos dados da segunda avaliação final

Nesta segunda avaliação final, com o intuito de constatar ou não alguma mudança de entendimento dos alunos com relação à temática do preconceito étnico-racial, voltamos a realizar as cinco perguntas presentes na segunda avaliação inicial.

A primeira questão interroga: O que é racismo para você? Nas respostas escritas na avaliação inicial chamamos atenção para a vagueza existente em algumas delas. Na avaliação final, após a aplicação da sequência didática, pudemos notar que o número de respostas pouco objetivas com relação ao racismo foi quase nula.

Também podemos perceber que os alunos que outrora produziram respostas que confundiam preconceito étnico-racial com outros, como o social em suas respostas, agora já não o fazem mais:

“Racismo é uma forma de humilhar os negros” – (Aluno Y)

Na segunda pergunta, que reflete sobre a existência ou não de racismo na escola ou na comunidade dos estudantes, mais uma vez a maioria quase que absoluta dos discentes afirmaram a existência de racismo nesses locais.

A incoerência no fato de identificar a existência do racismo, mas não conhecer nenhuma pessoa racista ainda, permaneceu na maioria dos casos. Contudo, percebemos que alguns discentes, após a reflexão apresentada pela sequência didática, modificaram suas opiniões tanto sobre o fato de conhecerem pessoas racistas, quanto sobre terem presenciado ou sido vítimas, deixando suas respostas menos incoerentes.

Respondendo à quinta questão, quando perguntados se reconhecem algum preconceito na frase: “Ele é um negro de alma branca.”, enquanto na avaliação inicial a maior parte dos estudantes afirmavam não perceber racismo nessa frase, nesta avaliação final apenas 4 (alunos) permaneceram com este mesmo entendimento. O mais interessante é que além desta mudança, percebemos também que as explicações seguidas das respostas evidenciavam o real entendimento das entrelinhas da frase:

“Sim. Por que só o branco que pode ter alma boa é? Não é bem assim não.” – (Aluno R)

“Sim. Por que não falar que ele é negro de alma negra? Há sim um preconceito nesta frase.” – (Aluno P)

Nesta avaliação final, com o intuito de colher mais dados sobre o aprendizado dos discentes sobre a temática étnico-racial e levá-los a refletirem acerca do próprio aprendizado, foram acrescentadas duas questões ao questionário

As respostas dos estudantes ao quesito que perguntava sobre o papel que, na opinião deles, o negro ocupa na sociedade, apontaram, em muitos casos, para uma compreensão sobre o importante papel que o negro desempenha na formação da sociedade brasileira e também a necessidade de uma ascensão dos afrodescendentes.

Com relação à última pergunta: “Você reconhece alguma diferença entre a forma como compreendia a temática do preconceito étnico-racial antes da sua participação neste projeto e como você compreende agora. Explique.” Apesar de algumas respostas como:

“ Não. Eu sempre soube sobre o assunto racismo.” – (Aluno V)

“Não. Eu nunca fui o tipo de pessoa assim, e só estou melhorando cada vez mais.” – (Aluno Q)

A maioria dos discentes avaliou terem modificado sua forma de pensar sobre o preconceito étnico-racial, aprendido termos e refletido sobre existência do racismo no Brasil. Penso ser importante destacar a resposta da aluna F, que, na avaliação inicial havia diminuído a temática do preconceito étnico-racial, chamando inclusive de “bobagem”.

“ Sim. Porque apesar que não sendo preconceituosa, antes eu achava que no Brasil não existia preconceito, que isso de preconceito era bobagem, que os negros se faziam de coitados, que não alcançavam seus objetivos era pelo fato de serem pobres e morar em lugar sem oportunidades. E hoje eu escuto muito pelas estatísticas, que os negros vivem constantemente lutando, mais que os brancos de poucas condições, por direito de igualdade e de oportunidades nessa sociedade racista.” – (aluna F)

Percebemos nesta resposta um importante convencimento acerca da relevância da temática étnico-racial. Tendo uma perspectiva ativista, destacamos o compromisso desta pesquisa em conduzir os alunos a rever conceitos e lutar por uma sociedade mais igualitária. A resposta acima trata-se de um exemplo disto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar, inicialmente, que o presente trabalho permitiu-nos, a mim e aos alunos, constatar reais potencialidades do texto dialogal no processo de apropriação da literatura em sala de aula. Pudemos observar, durante toda a realização da pesquisa, que a estratégia de iniciar a construção de um letramento literário por meio dos diálogos dos personagens propiciou uma maior interação dos estudantes com os textos trabalhados. A constatação disso foi realizada por meio da participação dos discentes nas rodas de debate, no desenvolvimento das atividades propostas e por meio das avaliações coletivas e individuais efetuadas ao final da sequência didática.

É muito difícil mensurar o aprendizado oriundo das reflexões apresentadas sobre a necessidade do diálogo na vida das pessoas, principalmente para a solução de conflitos, entretanto, considerando-se que “o reconhecimento da necessidade do diálogo significa o fim de uma certa ontologia, do monólogo e do monopólio, e o começo de uma outra metafísica, em que o verdadeiro se define inicialmente pela comunidade de invocação (GUSDORF, 2013, p. 168).” Podemos certamente afirmar a expectativa de uma nova perspectiva dos alunos a partir da aplicação desta pesquisa-ativista.

No que diz respeito ao conhecimento dos elementos linguísticos que compõem a sequência dialogal, a partir da resolução de algumas questões propostas na avaliação inicial, os alunos demonstraram que, apesar de conseguirem reconhecer a representação gráfica do diálogo, pouco compreendiam sobre a sua composição estrutural.

Estando dentre os objetivos explicitar acerca da estrutura linguística do texto literário dialogal, a partir das atividades desenvolvidas no decorrer da sequência didática, pudemos trabalhar com os discentes questões relacionadas à identificação das marcas textuais próprias de um diálogo, a distinção entre as falas do narrador e do personagem, a função dos verbos “dicendi” e a importância da pontuação para as falas dos personagens.

Por meio da avaliação final, realizada no término das atividades da sequência didática, pudemos constatar que houve um aprendizado considerável dos estudantes com relação a todos estes temas trabalhados.

Quanto à construção de sentidos, considerando-se que ler, principalmente o texto literário, consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo (COSSON, 2014, p. 36), o

aprimoramento da capacidade interpretativa dos discentes apropriando-se da sequência dialogal como ferramenta, também se revelou uma estratégia bem-sucedida.

Com relação a este aspecto, temos ciência dos grandes desafios que permeiam a formação de leitores proficientes, principalmente em textos de literatura, e jamais propomos ou nos iludimos que um projeto, em poucas semanas, conseguiria suprir deficiências formadas num acúmulo de anos. Contudo, o processo de construção de sentidos por meio de textos literários dialogados apresentou-se como um instigante instrumento para o desenvolvimento da análise, da compreensão e da interpretação da produção literária em sala de aula.

Assim como já nos demonstrava a participação dos estudantes nas rodas de discussão realizadas durante a realização da sequência didática, as avaliações efetuadas ao final desta nos oportunizou constatar alguns avanços, ainda que tímidos, na construção de sentidos a partir de textos literários dialogados.

Buscamos, por meio da leitura de textos literários dialogados, também debater questões relacionadas ao preconceito étnico-racial. Cientes de que a capacidade da literatura de multiplicar ambiguidades contribui para deslocar o costume do seu lugar confortável para torná-lo desconfortável (BERNARDO, 1999, p. 152), fundamentados na Lei 10.639/03, procuramos suscitar nos estudantes reflexões a respeito de como se processa o racismo na sociedade brasileira, a partir dos diálogos em narrativas.

Tendo em vista a realização de uma pesquisa-ativista, na qual a produção do conhecimento se preocupa em contribuir para alguma transformação social, intentamos a partir da construção de sentidos por meio dos diálogos dos personagens, além de desenvolver a capacidade literária dos alunos, leva-los a discutirem a respeito do racismo contido nas entrelinhas da sociedade, pois, de acordo com Duarte (2008, p. 15) “a literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história coletiva e/ou individual”.

Os debates, depoimentos, atividades e, por fim, os resultados obtidos nas avaliações finais, oportunizaram-nos analisar que a presente sequência didática, aportada em textos literários dialogais, constitui-se numa prática pedagógica eficiente para debater o racismo, havendo, portanto, a necessidade de um trabalho contínuo de combate ao preconceito étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michael. **A linguística Textual: Introdução à Análise Textual dos Discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Lúcia Mari da Assunção. Implicações e efeitos da lei 10.639/03 em três conjuntos de livros didáticos de Língua Portuguesa. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no contexto escolar: Diálogos com a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorim Oliveira. **Construção co-enunciativa do discurso direto em processos de escritura de histórias em quadrinhos no 2º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.
- BERNARDO, Gustavo. O conceito de Literatura. In: JOBIM, José Luís. **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999, p. 135-139.
- BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michael Adam. In: **Gêneros: Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2011. Disponível em: Acesso em 12 abr. 2017.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos et al. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1984. v. 5, Prefácio.
- CANDIDO, Antônio. O direito a literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro Azul; Duas Cidades, 2004. p.169-191.
- DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Inferencia. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interpretacao-de-leitura>.

Acessado em 20 de março de 2017.

D'SOUZA, Radha, **As prisões do conhecimento**: Pesquisa ativista e revolução na era da globalização. In: **Epistemologia do Sul**. BOAVENTURA, de Sousa Santos e MENESES, Maria Paula [orgs.]. São Paulo, Cortez, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.º 31, Brasília, janeiro-junho 2008, pp. 11- 23.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra69870/o-analista-de-bage>>. Acessado em 12 de Setembro 2017. Verbetes da Enciclopédia.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999.

GANCHÓ, Cândida Villares. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial, inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, políticas e práticas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acessado em 01 de set. de 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acessado em 02 de setembro de 2017.

GURSDOF, Georges, **A fala**. Porto. Edições despertar. 1970.

GUSDORF, Georges, **Professores para que?**: Uma pedagogia da pedagogia. 3º edição. São Paulo. Martins Fontes. 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015> . Acessado em janeiro de 2017.

KOHAN, Silvia Adela. **Como Escrever Diálogos**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2013.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor**. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. A

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: Estratégias de Produção Textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. B

KOZEN, Paulo Cezar. **Ensaio sobre a palavra**. Cascavel. Edunoeste, 2002.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEFFA, VILSON J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LIMA, Jackson da Silva. **História da literatura sergipana**. Aracaju. Livraria Regina, 1971. v. 1. fase romântica. Aracaju : Fundesc, 1986. v. 2.

LIMA, Jackson da Silva. **O cão na moita**. Recife. Comunicarte, 1989.

LIMA, Jackson da Silva. **O folclore em Sergipe -romanceiro**. Rio de Janeiro. Cátedra; Brasília : INL, 1977. v. 1.

LIMA, Jackson da Silva. **Os estudos antropológicos, etnográficos e folclóricos em Sergipe**. Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Francisco Alves. **Antônio Silvino e o negro Currupião**. (S. I.): Ed. Prop. Severino Simão. (S. D.)

MENEZES, Salvato Telles de. A Literatura conhecimento e prazer. In: MENEZES, Salvato Telles de. **O que é Literatura**. Lisboa: Difusão literatura. 1993.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: Fundamentos antropológicos**. Revista USP. São Paulo, nº 68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2009.

NEIVA Jr., **A imagem**. São Paulo: Ática, 2006.

PRETI, Dino. **Estudos de Língua Oral e Escrita**. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

PINTO, Cledivaldo Pereira. **Na trilha do discurso: a vez e a voz dos personagens**. Dissertação (Proletras) UFS. São Cristóvão. 2016.

ROIPHE, Alberto. Possíveis contribuições da teoria e da crítica literária para aulas de literatura. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 157 – 170, jul./dez. 2014

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil. Palestra transcrita por Cristiano das Neves Bodart. **Blog Café com Sociologia**. 2016. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/2016/02/texto-inedito-e-incriveis-do-grande.html>. Acessado em: dezembro de 2017

SERGIPE. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Sergipe: Aracaju, 2013. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf. Acesso em 15 janeiro de 2017.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7.ed. São Paulo. 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Lorena Faria de. **Literaturas negra e indígena no letramento literário: Um estudo sobre a identidade leitora dos alunos do Ensino Fundamental II**. Dissertação de Mestrado. UFU. Uberlândia. 2015.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Iniciação aos Estudos Literários**: objetos, disciplinas, instrumentos. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SUPTITZ, Carolina Elisa. **Da neutralidade ao ativismo**: a pesquisa ativista no direito e a experiência do núcleo de webcidadania. 2014. <http://www.nossasm.com.br/revista/da-neutralidade-ao-ativismo-a-pesquisa-ativista-no-direito-e-a-experiencia-do-nucleo-de-webcidadania-new/>. Acessado em 12 de novembro de 2017.

SUELI Carneiro, **Uma guerreira contra o racismo (Entrevista Explosiva)**. Caros Amigos. São Paulo, ano III, n. 35, p. 24-29, fev. 2000.

Vista minha pele. Direção: Joel Zito Araújo, Produção: CEERT – Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2013. 23’50’’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bxJvKnW9JYs>. Acesso em janeiro de 2017

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O analista de Bagé**. 75 ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

VERÍSSIMO, L. F. **Comédia da vida pública**. Porto Alegre. L&PM.1996. p 59-60.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. **In: Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina, **A literatura e o ensino da literatura**, São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICE I – CADERNO PEDAGÓGICO

ULLISSES ALVES SILVA

CADERNO PEDAGÓGICO

**DIÁLOGOS LITERÁRIOS: DEBATENDO O PRECONCEITO
ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DAS FALAS DOS PERSONAGENS**

Orientador: Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno

SÃO CRISTÓVÃO

2018

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

O presente material pedagógico tem o intuito de apresentar aos docentes uma opção para um trabalho de letramento literário que, entre outras coisas, busque desenvolver a competência literária, aprimorar a construção de sentidos no texto e debater temáticas socialmente significativas para os alunos.

Este caderno pedagógico é resultado de uma pesquisa-ativista realizada na Escola Municipal Maria Isabel C. Nabuco D'Àvila (anexo Porto do Mato) no município de Estância, entre os meses de outubro e novembro de 2017. A partir da aplicação de uma sequência didática, este trabalho procurou utilizar os diálogos dos personagens como ferramenta educacional para iniciar um processo de letramento literário que, buscando a apropriação da literatura enquanto linguagem, colaborasse para a construção de sentidos e no conhecimento dos elementos estruturais de uma sequência dialogal. Outro objetivo foi, em consonância com Lei 10.639/03, que discorre sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, evidenciar e debater o preconceito étnico-racial por meio da leitura de textos literários dialogados.

A ideia de desenvolver nos discentes a capacidade interpretativa, além de evidenciar e debater o preconceito étnico-racial por meio da leitura de textos literários dialogados nasce da percepção do potencial da sequência dialogal para aprimorar a construção de sentido dos alunos.

O presente material é composto pela introdução, na qual fundamentamos teoricamente o trabalho, e outra prática na qual apresentamos de forma detalhada as instruções para o desenvolvimento da sequência didática.

Por meio deste trabalho, você professor poderá utilizar o texto dialogal, tão comum no cotidiano de todos, para aguçar a construção de sentidos dos seus alunos, apresentar os elementos estruturais de um diálogo e promover debate franco e necessário sobre a temática do preconceito étnico-racial.

SUMÁRIO

Introdução.....	4
Sequência Didática.....	7
Ações Didáticas.....	8
Refêrências.....	18
Anexos.....	20

INTRODUÇÃO

Dentre os muitos desafios colocados hoje para o professor de língua portuguesa na educação básica, a formação de leitores proficientes com certeza está entre os mais presentes. Muitas razões, das mais diversas esferas, podem ser elencadas com o objetivo de explicar os motivos dos maus índices de leitura dos alunos brasileiros. A solução, contudo, passa pela implementação de estratégias pedagógicas que priorizem a construção de sentidos, e o texto literário, caracterizado por um universo ainda maior de significações, pode muito acrescentar nesta empreitada.

No entanto, percebemos que, para um efetivo trabalho do texto literário em sala de aula, é necessária a implementação de um processo denominado letramento literário, que, na concepção de Rildo Cosson (2014), trata-se da apropriação da literatura enquanto linguagem.

Para Cosson e Souza, na medida em que propomos a prática do letramento literário, temos que levar em conta que:

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem[...] Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (COSSON e SOUZA, 2011, p. 102).

Considerando o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, como já dito, analisamos que para uma melhor aplicação deste, uma estratégia interessante seria iniciá-lo por meio da parte do texto literário mais presente na vida de todos, e que talvez por isso, seja mais facilmente compreendida pelos discentes: o diálogo entre os personagens.

Adélia Kohan (2013, p. 11) afirma que uma das características e vantagens do texto dialogado é se tratar da forma narrativa que mais se aproxima do leitor. Percebendo isto, pareceu-nos um excelente recurso, ainda não suficientemente explorado pelos educadores, trabalhar a construção de sentidos por meio das falas dos personagens.

Por meio de atividades desenvolvidas com textos literários em sala de aula, podemos constatar que os estudantes apresentam maior interesse e até mesmo uma sensível melhora na construção de sentidos quando os textos trabalhados eram diálogos literários.

É certo que não dominam plenamente este tipo de sequência, e a sua compreensão e construção de sentidos ainda é bastante limitada também em textos dialogados. Contudo, por esta sensível melhora, acreditamos que iniciar um processo de elevação da competência interpretativa dos alunos por meio de diálogos, como propõe este projeto, trata-se de uma estratégia bastante promissora.

De acordo com Lígia Chiappini Moraes Leite (2007, p. 57), textos de natureza dialogal “são cheios de subentendidos, pois são montados sobre o recurso da pressuposição inerente ao diálogo.”. Diante desta característica, podemos afirmar que para um trabalho que objetiva uma melhora na construção de sentidos, o texto literário dialogado pode se apresentar como uma importante ferramenta.

Contudo, para aproveitar plenamente o texto dialogal para a construção de sentidos, é necessário que questões relacionadas a sua estrutura também venham ser trabalhadas com os discentes.

De acordo com a “teoria das sequências” (ADAM, 2008), todos os textos, dos mais variados gêneros, inclusive os literários, são formados por sequências textuais, e estas nada mais são que “esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 62-63).

Os gêneros textuais, na concepção de Adam (2008), são formados a partir dos protótipos de cinco sequências: a narrativa, a argumentativa, a explicativa, a descritiva e, finalmente, a dialogal, que empregamos no presente trabalho.

De acordo com Bonini, a sequência dialogal:

Em relação às demais, traz uma característica fundamental: o fato de ser poligerada. Ou seja, enquanto as sequências vistas até aqui são formas textuais construídas por um único interlocutor (falante/ escritor), o diálogo é uma unidade formada necessariamente, por mais de um interlocutor, podendo estes interlocutores ser personagens, quando a sequência está inserida em gêneros de ficção. (BONINI, 2005, p. 208),

Assim, por conta desta característica singular da necessidade de ouvir a voz do outro, a outra opinião (ainda que em personagens ficcionais) o letramento literário por meio de diálogos, também suscita a necessidade de que temáticas sociais venham a ser abordadas.

Antônio Candido afirma que:

Os valores que a sociedade preconiza, ou considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 175)

E um dos problemas enfrentados hodiernamente nas escolas brasileira, ainda que por muitas vezes mascarado, é o preconceito étnico-racial. Segundo Nilma Lino Gomes:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os professores não devem silenciar diante de preconceitos e discriminações raciais. Antes devem cumprir o seu papel de educadores, construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. (GOMES, 2012, p. 56)

Assim sendo, em consonância com a Lei 10.639/03, que ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, procuramos neste trabalho, ao utilizar os diálogos literários como estratégia para uma melhor produção interpretativa, conduzir os estudantes a perceberem e desconstruírem valores e ideologias que venham, ainda que de forma camuflada, a reproduzir o preconceito contra os negros.

Em nossa concepção de letramento literário, os textos literários dialogados, melhor que nenhum outro, oportunizam ao professor a trabalhar nos alunos a construção de sentidos a partir do debate de questões socialmente importantes, como o racismo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ETAPA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TEMPO
Motivação	Consiste na realização de atividades de preparação. Introduzindo os estudantes no universo do texto dialogal.	1 hora/aula
Apresentação do texto dialogal	Iniciarmos o conhecimento sobre a estrutura linguística do diálogo. Apresentar aos alunos a sequência dialogal, suas variações, suas funções e as diferentes estratégias disponíveis e utilizadas em um texto dialogado.	2 horas/aula
Introdução	Expor aos discentes os critérios de seleção do texto dialogal “Racismo” e as características do seu autor, Luís Fernando Veríssimo.	10 minutos
Leitura e Primeira Interpretação	Leitura da crônica “Racismo” e compartilhamento das primeiras impressões sobre o texto.	40 minutos
Contextualização	Aprofundar as reflexões a respeito do preconceito étnico-racial na sociedade brasileira.	1 hora/aula
Segunda interpretação	Em conjunto com a contextualização, buscar um aprofundamento na construção de sentidos na crônica “Racismo”.	1 hora/aula
Expansão	Realizar a expansão da temática por meio do texto “De quarta pra quinta-feira”, de Jackson da Silva Lima.	1 hora/aula
Avaliação	Avaliar os conhecimentos adquiridos.	1 hora/aula

AÇÕES DIDÁTICAS

MOTIVAÇÃO

As atividades de motivação do Caderno Pedagógico deverão ocupar o tempo de uma aula de 50 minutos e ser iniciadas por meio de uma breve exposição sobre a palavra “diálogo”. Segundo Cosson, a motivação consiste em uma atividade de preparação, introdução dos estudantes no universo do texto a ser lido. Buscando este objetivo, por meio de slides reproduzidos por um data-show, o professor deve se utilizar de verbetes de vários dicionários e evidenciar desde a etimologia do termo “diálogo” até suas diversas acepções. Após a distribuição de fotocópias, ele deve realizar em voz alta a leitura poema “O Constante Diálogo” (anexo I) de Carlos Drummond de Andrade (1977). Uma breve análise deste, que aponta para o fato de estarmos dialogando incessantemente com tudo e todos ao nosso redor, será realizada pelo docente da turma. No instante seguinte, deve-se convidar os alunos a formarem um círculo e uma breve conversa a partir da temática: “A importância do diálogo para a superação de conflitos”, será conduzida pelo professor. Nesta oportunidade, serão levantadas questões sobre: 1. A necessidade dos diálogos para a humanização das pessoas; 2. A importância dos diálogos para a superação de conflitos e 3. Como tem sido utilizado os diálogos no nosso dia a dia. Com o intuito incentivar e também nortear o debate, o professor deve apresentar para os discentes os seguintes questionamentos:

- Você acha que o diálogo é essencial na vida dos seres humanos? Por quê?
- Com quem vocês mais gostam de dialogar? Quais os motivos?
- Com quem vocês tem mais dificuldade de manter um diálogo? Quais os motivos?
- Devemos dialogar somente com quem pensa igual a gente?
- Qual a diferença entre o diálogo e a discussão (bate-boca)?
- Qual a importância do diálogo para a superação de conflitos?
- Como tem sido realizado os diálogos nos dias de hoje?

Ao fim deste momento de conversa espera-se que os estudantes tenham refletido sobre o valor do diálogo no cotidiano das pessoas e sua importância para a solução conflitos. Ao comentarem sobre a última pergunta: Como tem sido realizado os diálogos nos dias de hoje? A questão das redes sociais deve permear as falas (caso isto não aconteça o professor deverá

fazê-lo). De acordo com Cosson (2014), todos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. Por conta disto, encerrando as atividades de motivação, o alunado deve ser convidado a construir, coletivamente, um diálogo fictício de conciliação entre duas pessoas que não mais residem na mesma cidade. Para o desenvolvimento desta última fase, o professor vai estender um rolo de papel madeira no centro do círculo formado pelos estudantes. Coletivamente os alunos devem escolher os personagens, o motivo da desavença e ainda o contexto no qual a conversa foi desenvolvida. Para o desenvolvimento do diálogo, a fala de cada personagem deve ser escrita pelos alunos com canetas pincel em uma folha de papel sulfite e coladas no papel madeira que estava no centro do círculo. As frases atribuídas ao personagem 1 devem ser fixadas no lado direito do papel, enquanto as respostas do personagem 2 devem ser coladas à esquerda da folha. A posição das falas do diálogo no papel madeira serão determinadas como se fosse um aplicativo de mensagens.

Durante a construção do diálogo, sob a orientação do professor, as etapas da sequência dialogal propostas por Adam (Sequência fática inicial, sequência transicional, sequência fática final) precisam ser plenamente seguidas. Contudo, somente no final da construção o professor deve apresentar, de forma breve, aos estudantes as subdivisões da sequência dialogal e comentar sobre como no dia a dia a utilizamos sem ao menos nos darmos conta.

A intenção dessa derradeira etapa da motivação, além de demonstrar aos estudantes como o diálogo pode ser usado para a solução conflitos, é colocar os discentes em uma situação de protagonismo com relação a construção de diálogos ficcionais e ainda preparar o caminho para os assuntos a serem abordados na fase seguinte do Caderno Pedagógico: A apresentação do diálogo literário.

APRESENTAÇÃO DO TEXTO DIALOGADO

Como forma de retomar as atividades realizadas na fase de motivação, é necessário iniciar esta segunda etapa do Caderno Pedagógico fixando no quadro o papel madeira no qual foi construído coletivamente o diálogo de conciliação da aula passada. Utilizando-o como modelo, apresente aos alunos a sequência dialogal, suas características e subdivisões. Aproveitando o ensejo chame também a atenção para a importância dos sinais de pontuação na

construção de uma sequência dialogal por escrito e como um diálogo de ficção sempre tentará imitar uma conversa real, mas será sempre, somente, uma imitação da realidade. Explique que é assim que acontece com os diálogos literários.

Nesse momento os alunos deverão formar um semicírculo e o professor lhes entregar uma fotocópia da crônica “Angélica” (Anexo II) de Luís Fernando Veríssimo (1983). Na fotocópia da crônica dada aos alunos, as falas dos personagens deve estar com uma cor diferente da voz do narrador. Ou seja, as falas dos personagens precisam estar de cor vermelha enquanto a voz do narrador de cor azul.

Após a leitura do texto, que se desenvolve por meio de uma subdivisão de 7 pequenos diálogos, o professor deverá iniciar uma análise, primeiramente se atentando a aspectos estruturais da crônica. Iniciando a análise estrutural da crônica será explicado que é muito comum alguns autores, tal como Luís Fernando Veríssimo em “Angélica”, suprimirem a sequência fática inicial e/ou a sequência fática final, indo direto a fase transicional da sequência dialogal. Depois, será levantada a seguinte pergunta: – Por que vocês acham que o texto está dividido em duas cores? Os alunos deverão perceber que uma cor está demarcando os diálogos dos personagens, enquanto a outra marca a presença do narrador. Aproveitando-se dessa observação inicial, mais uma vez, o professor deverá chamar a atenção para a pontuação empregada nas falas dos personagens, principalmente os travessões, reticências e interrogações, e sua importância para a organização de um texto dialogado e para uma melhor compreensão do enredo. Em seguida, faz-se necessário atentar para presença dos verbos “dicendi” que compõem os incisos e finalizar explanando os “verbos de dizer” que costumam ser mais utilizados nos diálogos literários.

Visando um maior dinamismo no momento da interpretação e compreensão do texto, dividida os estudantes em seis grupos. O professor instruirá cada um destes a reler unicamente um dos diálogos que compõem as 7 subdivisões a crônica (um grupo ficará com duas, por serem bastante curtas) e depois solicitará que respondam as duas perguntas, listadas (anexo III), elaboradas especificamente sobre cada um deles. Por fim, tendo todos os grupos respondido suas questões, os alunos formarão um círculo no qual cada grupo deverá reler para todos o seu diálogo e apresentar suas respostas sobre as indagações feitas. Cada resposta poderá ser debatida pelos alunos e/ou comentada pelo professor. A intenção dessa atividade, e as perguntas foram elaboradas nesta perspectiva, é que os estudantes tenham uma primeira noção

de como um diálogo literário pode, a partir das falas dos personagens, também expressar conceitos e valores e denunciar uma série de preconceitos.

INTRODUÇÃO

Dando seguimento à sequência didática, passaremos para a etapa que consiste na introdução do texto a ser trabalhado a partir deste momento no Caderno Pedagógico: “Racismo” (anexo IV) de Luís Fernando Veríssimo (1996).

A presente etapa não deverá ultrapassar 10 minutos, pois o objetivo é simplesmente despertar o interesse nos estudantes pelo texto.

LEITURA E PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Finda a introdução, o professor deve distribuir fotocópias da crônica “Racismo” de Luís Fernando Veríssimo (1996) e realizar em voz alta a primeira leitura. Em seguida, será solicitado que os alunos exponham de forma oral a primeira impressão tida da crônica lida. Depois de ouvir alguns relatos, solicite que os alunos respondam por escrito a seguinte pergunta: Vocês acham que situações como as deste texto fazem parte da realidade brasileira? Explique. Após comentar algumas respostas, recolha as demais e aproveite a oportunidade para conversar com os discentes sobre a crônica, principalmente a respeito de sua característica de se inspirar em acontecimentos comuns do cotidiano das pessoas e sua estreita relação como o diálogo. Segundo Angélica Soares:

Ligada ao tempo (chronós), ou melhor, ao seu tempo, a crônica o atravessa por ser um registro poético e muitas vezes irônico, através do que se capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas. Polimórfica, ela se utiliza afetivamente do **diálogo**, do monólogo, da alegoria, da confissão, da entrevista, do verso, da resenha, de personalidades reais, de personagens ficcionais..., afastando-se sempre da mera reprodução de fatos. E enquanto literatura, ela capta poeticamente o instante, perenizando-o. (SOARES, 2007, p. 64, grifo nosso)

Sendo assim, busque demonstrar aos alunos o papel da crônica em trazer à tona, e questionar, algumas vezes ironicamente (como é o caso da crônica “Racismo”), valores e conceitos impregnados no dia-a-dia de nossa sociedade que muitas vezes passam despercebidos.

De acordo com Antonio Candido (1984), em um texto intitulado *A vida ao rés-do-chão*, uma das características deste gênero é que “por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. (CANDIDO, 1984, p. 5). Com o intuito de se aproximar do mais natural da vida das pessoas, a sequência dialogal é uma das formas preferencialmente utilizadas por grandes cronistas como Rubem Braga, Fernando Sabino, Luiz Vilela e o próprio Luís Fernando Veríssimo. Esta relação íntima entre a oralidade e a crônica, representa por meio de textos dialogados, também dever ser demonstrada aos alunos nesta análise do texto “Racismo” realizada em sala de aula.

Ainda para Antonio Candido (1984, p. 13), “a crônica brasileira bem realizada participa de uma língua-geral lírica, irônica, casual, ora precisa, ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certo”. Pretende-se então, neste momento de exposição do gênero crônica, demonstrar como todos estes elementos se apresentam inseridos no texto dialogal em análise, e são fundamentais para a construção de sentido deste. Para tal, releia o texto “Racismo”, converse com os discentes a partir das seguintes indagações:

4. De acordo com o seu entendimento, o texto lido reproduz ou denuncia o preconceito étnico-racial?
5. Quais foram as estratégias utilizadas pelo autor do texto para denunciar o preconceito étnico-racial?

Nas respostas procure, dentre todos os recursos, destacar o uso da ironia, muito comum nos textos de Veríssimo. Segundo Massuad Moisés:

Modernamente o termo assumiu o indeciso contorno de figura de pensamento e palavra. De modo genérico segundo a tradição que remonta a Quítiliano consiste em dizer o contrário do que se pensa, mas dando- a entender. Ou nas palavras do autor da *Institutio Oratoria* (VIII, 6, 54; IX, 2, 44), a ironia é uma ilusão, envolvendo uma figura e um tropo, por meio da qual entendemos alguma coisa que é o oposto do que realmente foi dito. Estabelece um contraste entre o modo de enunciar o pensamento e seu conteúdo. (MOISÉS, 2009, p. 247)

Assim, procure levar os estudantes a perceber como o autor pode se utilizar desta figura de linguagem para defender uma ideia justamente oposta do que está escrito. Como os sentidos construídos, por meios a ironia, ridicularizam as atitudes, palavras e pensamento do personagem

racista. E como a ironia trata-se de um recurso literário tão presente em nossos diálogos cotidianos.

Sugerimos que o tempo transcorrido nas etapas da introdução, leitura do texto e primeira interpretação seja o de uma aula de 50 minutos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A Etapa denominada de contextualização de ser desenvolvida de forma integrada com uma segunda interpretação do texto lido. Tendo como objetivo, por meio dos contextos que a obra traz consigo, um aprofundamento da leitura (COSSON, 2014, p. 86), a presente fase do projeto busca aprofundar as reflexões a respeito do preconceito étnico-racial na sociedade brasileira abordadas na crônica “Racismo”.

Inicie este momento com a exibição curta-metragem “Vista minha pela” (2013), dirigido por Joel Zito Araújo. Invertendo os papéis historicamente ocupados por brancos e negros, o enredo deste curta realiza uma interessante paródia da sociedade atual. Nela os negros são a classe social dominante enquanto os brancos é que foram escravizados e enfrentam diariamente o preconceito étnico-racial. Assim, Maria, uma menina branca, filha da faxineira, precisa enfrentar o racismo para vencer um concurso de beleza na escola. A partir deste argumento de inversão, o curta nos apresenta a uma possibilidade de reflexão e debate sobre o preconceito étnico-racial no dia-a-dia da sociedade brasileira. O objetivo da exibição deste é contextualizar a problemática da discriminação pela cor da pele já abordada na crônica de Veríssimo.

Após a exibição do curta, convide os alunos a formarem um círculo e faça uma breve explanação sobre este. A fala do docente deverá se iniciar contando um pouco sobre a vida e a obra de Joel Zito de Araújo, o diretor do curta-metragem e ativista da causa negra. Depois, converse com os discentes sobre a estratégia, utilizada no filme, de denunciar o racismo por meio da inversão de papéis, e a compare a estratégia da crônica “Racismo” que denuncia a mesma temática por meio da ironia. Em seguida, professor, solicite que os alunos montem 5 grupos com número igual ou próximo de componentes, reunidos desta forma os discentes devem responder as seguintes perguntas:

4. Sob a ótica do preconceito étnico-racial, o que mais chamou a atenção de vocês no curta?

5. Vocês acham que as situações demonstradas no filme, de maneira inversa, e da crônica “Racismo” acontecem realmente ainda em na sociedade brasileira?
6. Compartilhar situações de racismo ocorridas com algum de vocês, alguém de sua família ou algum conhecido.

Durante alguns minutos de depoimentos, peça que os grupos compartilhem suas respostas, e encerre a aula entregando a cada grupo um papel onde estará escrito a temática sobre a qual este, como tarefa de casa, deverá pesquisar e construir um cartaz, ilustrado e explicativo, em folha de cartolina, para ser apresentado na próxima aula.

Os temas que devem ser pesquisados estarão numerados e serão os seguintes:

6. Entidades e projetos em que lutem e desenvolvam projetos em defesa dos negros em todo o Brasil (Com pequenos depoimentos de pessoas atendidas)
7. Poemas, letras de música e frases que retratem o orgulho de ser afrodescendente, assim como suas lutas e conquistas.
8. A Pluralidade étnico-cultural no Brasil. Principalmente imagens e representações dos diálogos interculturais das principais etnias que formam a nação brasileira, chamando atenção para as contribuições dos povos africanos.
9. Personalidades negras que no mundo inteiro se destacaram e tem se destacado em diversas áreas do conhecimento e de liderança (política, artes, ensino, direito, etc.)
10. Relato das lutas e conquistas históricas dos afrodescendentes em busca de seus direitos (destacar leis contra a injúria racial, de constituição dia da consciência negra, 10.639/03 e da implementação de cotas nas universidades).

SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Realizada na aula seguinte, mas de forma integrada a contextualização, esta etapa do projeto busca um maior aprofundamento da construção de sentidos na crônica “Racismo” estabelecendo um diálogo reflexivo com os cartazes pelos estudantes produzidos. Isto deverá ocorrer da seguinte forma: Primeiramente solicite que os alunos se colocassem juntos aos colegas com quem desenvolveram o trabalho dos cartazes. Depois disto, cada grupo vai receber um papel com apenas uma pergunta relativa ao texto “Racismo”. A pergunta de cada grupo tem relação direta com o cartaz por ele produzido, mesmo que eles não saibam. Desta forma, por exemplo, o grupo que desenvolver a pesquisa e o cartaz sobre a temática número 1 recebe nesta atividade a pergunta número 1, o da temática número 2 fica com a pergunta número 2 e assim sucessivamente. Deste modo, cada grupo debate e responde por escrito, primeiramente entre seus membros, uma das perguntas abaixo.

6. Para algumas pessoas vivemos no Brasil em uma “democracia racial” (foi necessário explicar o termo para os alunos), qual personagem da crônica acredita nesta ideia? Expliquem como suas falas e atitudes apenas reforçam o preconceito que ele afirma não existir?
7. No discurso do personagem branco aparecem diversas palavras e expressões com conotação racista. Identifique estas expressões. Conversem sobre o papel elas ocupam na construção do sentido crítico do texto?
8. A crônica foi construída inteiramente por meio de uma sequência dialogal. O personagem branco em um certo momento chega a dizer que: “Aqui existe dialogo”. A partir do que vocês já aprenderam sobre o assunto, podemos afirmar que nesta crônica existe um diálogo? Comentem sobre as diferenças entre uma sequência dialogal e um diálogo?
9. Em determinado momento da sequência dialogal o personagem branco afirma “que não existe racismo no Brasil. Porque aqui o negro conhece o lugar dele”. Encontre nas falas deste mesmo personagem que profissões e lugares os personagens negros, segundo ele, deveriam ocupar na sociedade. Comente sobre esta forma de racismo.

10. As falas do personagem negro, diversas vezes, são finalizadas com reticências. O que isto significa? Conversem sobre como o personagem negro deveria ter se comportado diante das injúrias raciais sofridas. Escrevam algo sobre a relação que existe entre o fato do personagem negro não conseguir falar e a tentativa da sociedade em calar os afrodescendentes por meio de uma falsa democracia racial.

Após cada grupo debater e responder à questão que tem em mãos, forme um círculo maior, com todos os alunos, e cada grupo exporá aos demais as respostas por ele construídas. Ao fim de cada resposta solicite que o grupo exiba também o trabalho da cartolina por ele produzido e busque explicitar as relações existentes entre estes.

É útil salientar que esta atividade foi construída com o intuito de que, ao fim de cada resposta, tivéssemos um cartaz ilustrando positivamente a cada temática respondida. Exemplo: Se a primeira pergunta fala sobre a negação do racismo feita pelos próprios racistas no Brasil, o cartaz correspondente a esta pergunta apresenta-nos Entidades e Projetos que lutam cotidianamente para pôr um fim ao racismo que muitos tentam esconder.

Buscamos a estratégia de elaborar perguntas, cujas respostas suscitassem o debate e que a construção de sentidos a partir da crônica. Espera-se que ao fim desta atividade os alunos percebam o poder do diálogo literário em denunciar uma determinada realidade e ainda as contribuições, as conquistas e as formas de resistência da cultura negra no Brasil.

EXPANSÃO

Sendo iniciada em continuidade da sequência expandida, a presente etapa do Caderno Literário destina-se principalmente a continuar apresentando aos alunos como a literatura, agora mais particularmente a literatura popular, pode atuar como um agente de desconstrução de preconceitos. Para tal trabalharemos o conto “De quarta pra quinta-feira” (1990) de Jackson da Silva Lima (anexo V). Também estaremos reforçando nesta fase, por meio da atividade realizada no final dela, os conhecimentos linguísticos necessários à construção de textos dialogados.

Após a realização da leitura do texto, com os alunos novamente posicionados em forma de círculo, inicie uma análise do conto na qual chame a atenção para como a literatura pode desempenhar um papel de combate ao preconceito étnico-racial. Depois peça aos alunos,

evidenciando tudo o que aprenderam durante todo o processo do projeto desenvolvido na escola, em grupos, que escreveram um relato comparando os diferentes recursos literários utilizados nos diálogos “De quarta pra quinta-feira” e “Racismo” a fim de combater o preconceito étnico-racial.

AVALIAÇÃO

Nesta última etapa, com o intuito de observarmos o aprendizado ou não de parte dos conteúdos apresentados neste projeto, solicite aos discentes que, em grupos, reconstruam a sequência dialogal da crônica “Racismo” de Luís Fernando Veríssimo (1996). Transformando-a em um diálogo verdadeiramente, os alunos deverão utilizar os conhecimentos adquiridos para dar ao personagem negro argumentos para que este agora se imponha ante ao racismo do personagem branco, que não lhe dirigirá mais ofensas. O negro por fim deverá convencer o branco não só da existência de racismo no Brasil, mas da importância das conquistas, lutas e cultura afrodescendente.

Cada grupo receberá uma folha que conterá apenas o início do diálogo (anexo VI), e desenvolverá o restante.

Depois que todos os grupos completarem a atividade, mais uma vez em círculo, compartilhe a produção de cada um.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michael. **A linguística Textual**: Introdução à Análise Textual dos Discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michael Adam. **Gêneros**: Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário** – teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: 13 de abril 2017.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interpretacao-de-leitura>. Acessado em dez. de 2017.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro Azul; Duas Cidades, 2004. p.169-191.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra69870/o-analista-de-bage>>. Acesso em: 12 de Set. 2017. Verbetes da Enciclopédia.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: Munanga, K. (org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: Desafios, políticas e práticas. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acessado em 01 de set. de 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. 2012. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acessado em 02 de setembro de 2017.

KOHAN, Silvia Adela. **Como Escrever Diálogos**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GURDOF, Georges, **A fala**. Porto. Edições despertar. 1970.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 11ª ed. São Paulo. Ática, 2007.

LIMA, Jackson da Silva. **História da literatura sergipana**. Aracaju: Livraria Regina, 1971. v. 1. fase romântica. Aracaju. Fundesc, 1986. v. 2.

LIMA, Jackson da Silva. **O cão na moita**. Recife. Comunicarte, 1990.

LIMA, Jackson da Silva. **O folclore em Sergipe -romanceiro**. Rio de Janeiro. Cátedra; Brasília : INL, 1977. v. 1.

LIMA, Jackson da Silva. **Os estudos antropológicos, etnográficos e folclóricos em Sergipe**. Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 1984.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2009.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7.ed. São Paulo. 2007.

Vista minha pele. Direção: Joel Zito Araújo, Produção: CEERT – Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2013. 23'50''. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bxJvKnW9JYs>. Acesso em janeiro de 2017

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O analista de Bagé**. 75 ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

VERÍSSIMO, L. F. **Comédia da vida pública**. Porto Alegre. L&PM.1996. p 59-60.

ANEXOS

Anexo I

O Constante Diálogo

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado

- o semelhante
- o diferente
- o indiferente
- o oposto
- o adversário
- o surdo-mudo
- o possesso
- o irracional
- o vegetal
- o mineral
- o inominado

Diálogo consigo mesmo

- com a noite
- os astros
- os mortos
- as ideias
- o sonho
- o passado
- o mais que futuro

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou

teu melhor silêncio.

Mesmo no silêncio e com o silêncio

dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade, in 'Discurso da Primavera'

Anexo II

Angélica

Ela é moça, branca, jeito simples.

- É aqui que estão precisando de uma empregada?

-É sim. Mas você...

-Quero o emprego, sim, senhora. Marina fica desconfiada.

- Você é cozinheira?

- De forno e fogão. O trivial e o requintado. Salgados, doces, especialidades. É só pedir.

-Bom, mas ...

-Também limpo a casa, passo roupa, faço compras. É só pedir.

- Dorme no emprego?

- Se a senhora quiser.

Marina hesita. A moça abre a bolsa simples e tira uns papéis. Oferece para Marina.

- Minhas referências.

- Ora, não precisa – diz Marina, pegando as referências e examinando atentamente. São ótimas.

- São ótimas.

- Sim, senhora.

- Quando é que você quer começar?

- Não é melhor acertar o salário, primeiro?

- É verdade – diz Marina, desanimando. Pensando: Na certa vai pedir uma fortuna.

- Quanto é que você quer ganhar?

- Duzentos cruzeiros.

- Por dia ?!

- Por mês.

- Por mês?!

Mas é muito pouco.

- Se a senhora não aceitar...

- Aceito! Como é o seu nome?

-Angélica – responde a moça, angelicamente.

*

Quando Manoel chega em casa, dá com Angélica ao lado da porta.

- O seu casaco?

Ela ajuda Manoel a tirar o casaco. Manoel se deixa ajudar, apalermado.

- O senhor costuma tomar alguma coisa antes do jantar? Um uísque? –Um uísque está perfeito.

- Quer tirar os sapatos e trocar por chinelos?

- Han... Quero.

- O seu cachimbo. Agora ou depois do jantar?

Manoel está de boca aberta leva alguns minutos para se recuperar e responder:

- Depois, depois.

- Vai tomar banho agora ou antes de dormir?

(...)

- Por quê?

- Conforme for, eu já preparo o seu banho.

- Tomo banho antes de dormi, obrigado. Escute. Você é...

- Sua nova empregada. Angélica.

*

- Ela caiu do céu! – sussurra Marina, na mesa do jantar.

- Que jantar. Que jantar! – exclama Manoel, entusiasmado.

– Quanto é que nós estamos pagando por esse anjo?

- Você não vai acreditar. Duzentos.

- Por dia?!

- Por mês! Angélica entra da cozinha, trazendo a sobremesa.

- Mmmm – faz Manoel, olhando a sobremesa.

- Mmmmmmmm – faz Marina.

*

- Já sei – diz Marina, mais tarde, na sala. Ela é ladra.

- Com essa cara? Não pode ser.

- A verdade é que as referências são ótimas.

- Do jeito que ele cozinha, pode roubar-nos à vontade. Só sai daqui por cima do meu cadáver. E vai ser um cadáver gordo. Manoel apalpa a própria barriga com satisfação.

*

Os dois vão dá uma espiada no quarto de Angélica. Encontram a moça cerzindo meia.

- Olha, se você quiser sair, dar umas voltas, tudo bem.
- Não senhora. Prefiro ficar em casa. Não sou muito de sair.
- Se quiser ver televisão conosco...
- Não, senhor. Não gosto de televisão. Obrigada.
- O que é que você gosta de fazer? Como passatempo?
- Bom, gosto de jogar damas...

Marina e Manoel se entreolham, enternecidos. Damas. Ela é mesmo um anjo.

*

Manoel e Angélica jogam damas enquanto Marina olha televisão. Angélica se oferece para trazer café, chá, quem sabe uns bolinhos, mas os dois não aceitam.

- Descanse menina – diz Manoel. – Você agora faz parte da família. É a sua vez de jogar.
- O senhor não gosta de jogar a dinheiro, senhor Manoel?
- Damas a dinheiro? Nunca joguei.
- Fica muito mais divertido.
- E como é que se joga damas a dinheiro?
- Mil por partida, mas 500 por diferença de pedra, dinheiro na mesa, empate dobra a parada.

*

Um mês depois. Marina e Manoel sussurram na mesa. Acabaram de comer outro jantar maravilhoso, mas não estavam maravilhados. Marina pergunta:

- Quanto é que você já deve a ela?

- Dezesseis mil. Nunca vi ninguém jogar damas como ela. Não perde nunca!

- Dezesseis mil?! - Shh... Angélica entra da cozinha com uma sobremesa monumental. Mesmo contra a vontade, Manoel não pode deixar de salivar.

- Não esqueça nosso joguinho de hoje à noite, Seu Manoel – diz Angélica, alegremente.
– Não esqueço não – diz Manoel. E, quando Angélica volta para a cozinha: - Hoje eu ganho. Hoje eu recupero tudo. Ela vai ver.

Mas Angélica ganha outra vez. E não aceita cheque.

(Luís Fernando Veríssimo)

Anexo III

Perguntas destinadas ao grupo 1

1. O texto se inicia com o seguinte enunciado: “Ela é moça, branca, jeito simples.”

Na sua opinião, que relação esta frase pode ter com a relutância de Marina em acreditar ser Angélica uma boa empregada e também aceitar ganhar tão pouco.

2. No trecho do diálogo abaixo, duas das três falas de Marina terminam com reticência (...). O que isto significa.

- É aqui que estão precisando de uma empregada?

-É sim. Mas você...

-Quero o emprego, sim, senhora. Marina fica desconfiada.

- Você é cozinheira?

- De forno e fogão. O trivial e o requintado. Salgados, doces, especialidades. É só pedir.

-Bom, mas ...

-Também limpo a casa, passo roupa, faço compras. É só pedir.

Perguntas destinadas ao grupo 2

3. Por que os trechos abaixo não foram iniciados por travessão

“Quando Manoel chega em casa, dá com Angélica ao lado da porta.”

“Ela ajuda Manoel a tirar o casaco. Manoel se deixa ajudar, apalermado.”

“Manoel está de boca aberta leva alguns minutos para se recuperar e responder”

4. Por que você acha que mesmo após Angélica se comportar como a nova empregada, Manuel relutou em acreditar nisto.

Perguntas destinadas ao grupo 3

5. No trecho: “ - Ela caiu do céu! – sussurra Marina, na mesa do jantar.” Explique cada um dos travessões usados.

6. No trecho:

- Por mês! Angélica entra da cozinha, trazendo a sobremesa.

- Mmmm – faz Manoel, olhando a sobremesa.

- Mmmmmmmmm – faz Marina.

O que significa o Mmmm de Manoel e Mariana. Substitua o Mmmm por algo eu eles poderiam ter dito neste momento.

Perguntas destinadas ao grupo 4

7. No momento em que Marina desconfia ser Angélica uma ladra, Manoel logo responde: “Com essa cara?” Então, para pessoas como Manoel qual seria o estereótipo de uma ladra?

8. Na sua opinião esta frase dele pode ter uma conotação preconceituosa? Por quê?

Perguntas destinadas ao grupo 5

9. Na sua opinião, por que Manoel não percebe a armadilha quando angélica o chama para jogar apostado?

10. Encontre o erro e explique o que está errado com no uso do travessão do trecho abaixo:

- Manoel e Angélica jogam damas enquanto Marina olha televisão. Angélica se oferece para trazer café, chá, quem sabe uns bolinhos, mas os dois não aceitam.

- Descanse menina – diz Manoel. – Você agora faz parte da família. É a sua vez de jogar.

- O senhor não gosta de jogar a dinheiro, senhor Manoel?

Perguntas destinadas ao grupo 6

11. Que mensagem o inciso “ diz Angélica alegremente” apresenta sobre o desenvolver da história.

12. No trecho: “- Dezesseis mil!?” assim como em outros, aparecem dois sinais de pontuação ao mesmo tempo. Explique.

Anexo IV

RACISMO

Luís Fernando Veríssimo

- Escuta aqui, ó crioulo...
- O que foi?
- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.
- E não existe?
- Isso é negrice sua. E eu que sempre te considerei um negro de alma branca... É, não adianta. Negro quando não faz na entrada...
- Mas aqui existe racismo.
- Existe nada. Vocês têm toda a liberdade, têm tudo o que gostam. Têm carnaval, têm futebol, têm melancia... E emprego é o que não falta. Lá em casa, por exemplo, estão precisando de empregada. Pra ser lixeiro, pra abrir buraco, ninguém se habilita. Agora, pra uma cachacinha e um baile estão sempre prontos. Raça de safados! E ainda se queixam!
- Eu insisto, aqui tem racismo.
- Então prova, Beiçola. Prova. Eu alguma vez te virei a cara? Naquela vez que te encontrei conversando com a minha irmã, não te pedi com toda a educação que não aparecesse mais na nossa rua? Hein, tição? Quem apanhou de toda a família foi a minha irmã. Vais dizer que nós temos preconceito contra branco?
- Não, mas...
- Eu expliquei lá em casa que você não fez por mal, que não tinha confundido a menina com alguma empregadoza de cabelo ruim, não, que foi só um engano porque negro é burro mesmo. Fui teu amigo. Isso é racismo?
- Eu sei, mas...

- Onde é que está o racismo, então? Fala, Macaco.
- É que outro dia eu quis entrar de sócio num clube e não me deixaram.
- Bom, mas pera um pouquinho. Aí também já é demais. Vocês não têm clubes de vocês? Vão querer entrar nos nossos também? Pera um pouquinho.
- Mas isso é racismo.
- Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando a gente faz diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos. É uma coisa completamente diferente. Nós estamos falando do crioulo começar a frequentar clube de branco, assim sem mais nem menos. Nadar na mesma piscina e tudo.
- Sim, mas...
- Não senhor. Eu, por acaso, quero entrar nos clubes de vocês? Deus me livre.
- Pois é, mas...
- Não, tem paciência. Eu não faço diferença entre negro e branco, pra mim é tudo igual. Agora, eles lá e eu aqui. Quer dizer, há um limite.
- Pois então. O ...
- Você precisa aprender qual é o seu lugar, só isso.
- Mas...
- E digo mais. É por isso que não existe racismo no Brasil. Porque aqui o negro conhece o lugar dele.
- É, mas...
- E enquanto o negro conhecer o lugar dele, nunca vai haver racismo no Brasil. Está entendendo? Nunca. Aqui existe o diálogo.
- Sim, mas...

- E agora chega, você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem.

DE QUARTA PRA QUINTA-FEIRA

(...)

- Uma beleza, meu compadre. Eu gostei muito. Já vi que o preto Antonho Silvino é um homem de linha, bem diferente do outro.

- Antes de fechar a mala, Zé Vicente fez um elogio rasgado à minha pessoa. Disse que eu era um moço muito distinto, de futuro garantido, pois gostava da poesia e sabia dar valor à leitura. Deixe ele, que eu nem conhecia as primeiras letras do abecê. Depois tocou a ripa nos unhas-de-fome, uns pestes sem valimento nenhum, peidam fogo pra não comprar a miséria de um abano. Raça ordinária de gente canguinha, tem a coragem de chamar doigitém meu dinheiro, cajarana ou pitomba – de minha fruta, tromba de elefante- pirulito, e urubu-rei- meu louro de estimação. E tome lenha nos mãos-de figa, tome lenha, botou os ditos mais baixo de que os cachorro da rua.

Como despedida, tornou a se dirigir a mim, novamente elogiando, quem comprou o livro como eu, merecia um cheiro gostoso de menina nova, e a cambada de imprestáveis, que não comprou nada, essa ia receber na boca um beijo catarrento da mãe de calô-de-figo. Foi bonito demais Pepeu. O pretinho tinha queda pro negócio. Tutano pra dar e vender. Garrei os livros e vim pra casa, arisco. Uma vontade doida de aprender a ler. Quebrei a cabeça, quebrei, mas eu aprendi, com a ajuda de Deus e do Frei Inocência. Cheguei até a gatafunhar uns versinhos no papel. Cantar um desafio, não, que a minha sustança era pouca. Ah! Vez em quando eu magino e penso no segredo da poesia. Cada um tem a sua opinião, mas ninguém sabe o mistério que ela é. Pra meu uso, eu também tenho cá minha teoria sobre o assunto.

- Eu acho que você já me falou uma vez, mas eu queria ouvir de novo. A comparação é bem feita.

- Eu comparo a cabeça de um cantador uma olaria superfina, cheia de fôrma desempenhada. Todo verso tem a sua forminha certa. Na hora da cantoria, o repentista pega uma palavrinha boba, vai juntando com outra, faz uma mistura fina, passa na peneira do juízo, já o fogo da inspiração aceso, depois joga a massa apurada na fôrma e põe no forno do improvisado pra cozinhar. Obra de um segundo, a danada da rima tá no ponto. É só abrir a boca e o verso voa quente, aprumado. Sai prontinho da ideia, escorrega de guela abaixo e vai bater na alma da

assistência. Tenho comigo, a poesia é um dom que Deus dá, só o dono aproveita. Quando morre a poesia morre com ele. É um desperdício o poeta ter que morrer. Me contaram, e eu lhe conto, na hora derradeira de Inácio, que a comadre Morte se apresentou nos pés da cama, ele fez uma joia de verso tão bonito perdoando a malvadeza dela, mas tão bonito que a Pelada sentiu na mão tremer a foice e vacilou no golpe pela primeira vez. Ela só matou Catingueira porque tinha que matar, essa era a sua obrigação, as viu o poeta morto, nesse dia teve pena e chorou de remorso, arrependida.

Diz o povo que Jesus é fã de uma boa cantoria, mas de improviso feito na hora. Nada de balaio pronto. Inácio da Catingueira quando entregou a alma a Deus, teve no céu recepção de rei. A pedido de Jesus, tudo que é raça de cantador defunto tava de viola empunho para menagear a chegada do bamba. Em vida dele, bastava fazer um versinho de nada, pra ninguém se lembrar da cor, nem que ele era escravo de Mané Luiz. Botou muito branco orgulhoso no chinelo. Romano da Mãe- d'Água foi um do tais. Eta desafio das seiscentas! Oito dias encangados os dois no batente da sonora, cada pé de verso da bicanca. A mágoa que me acompanha na vida é não ter assistido uma pelejona dessa. Só de falar me deu água na boca. Ah! Quem me dera!

- Homem, hoje você tá inspirado, só falta mesmo uma viola na mão.

- Se é por dentro isso eu dou conta. Faço cada verso de papoco, que eu mesmo fico besta de ver. Mas o diabo é parir a obra, aí a língua a língua se engancha e o verso fica preso na garganta, atravessado, como espinha de peixe. Da goela pra lá me considero um assombro de voz, mas da goela pra cá eu perco até pra um bacurau. Nunca deixei de gosta do repente, apenas pus a viola de lado. Quando é que eu ia emparelhar com Chico Lino no rojão do galope ou do martelo. Nunca. É o que eu tinha feito.

- Me desculpe, Vitorino, uma belezura de assunto desse eu obrigado a me retirar. Tenho um trato com Gustavo pra tocaiar umas paquinhass, logo mais. Sou forçado ir agora. Me desculpe, viu? Amanhã a gente continua.

- Pode ir, rapaz. Acerto é acerto. Você vai e eu fico por aqui. A fresquinha tá boa. Vou demorar mais um pouco. Tou até meio inspirado, como você me disse. A poesia tá batendo na janela do pensamento. É, se eu tivesse uma violinha, e a bandida da voz escapulisse da garganta, eu garanto que enchia o baú da noite com versos e toadas de primeira. Mas me conformo, a

sorte não é pra quem quer. Boa noite, Pepeu. Nossa Senhora da Boa Hora acompanhe vocês dois.

Pepeu se foi encapotado nas dobras frias da noite. Vitorino ergueu para o alto os olhos luarentos, procurando, na imensidão, a sombra luminosa de Deus. Como nos tempos de menino. E lembrou-se da velha adivinhação: o céu, a lua e as estrelas. O firmamento ainda era a mesma toalha azul que não se dobra, e a lua clara, também, o mesmo queijo de ouro que não se parte. Mas as estrelas... já não conseguia vê-las como uma fortuna que não se conta. As estrelas, agora, pareciam velas acesas na sentinela da noite, alumando a consciência dos homens. As estrelas...eram os olhos vigilantes de Deus.

Anexo VI

Atividade

1 . Em grupo, dê continuidade ao diálogo abaixo:

- Escuta aqui, ó crioulo...

- O que foi? Primeiramente bom dia! Pois assim é que fazem as pessoas educadas. Depois respeite a minha cor e a história dela e se você se dirigir a mim com mais algum xingamento deste chamo a força policial e de acordo com artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal você irá preso por injúria racial e como vê tenho várias testemunhas.

O homem branco arregalou os olhos e passou a se policiar nos xingamentos, mas decidiu dar continuidade a conversa.

- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.

- E não existe? Aqui no Brasil...

APÊNDICE B – AVALIAÇÃO INICIAL I

AVALIAÇÃO INICIAL I

1. Assinale a alternativa cujo trecho de texto se trata da representação de um diálogo:

<p>() Alternativa 1</p> <p>–Das Dores, tão boazinha...</p> <p>Das Dores é isso, só isso – boazinha. Não possui outra qualidade. É feia, é desengonçada, é inelegante, é magérrima, não tem seios, nem cadeiras, nem nenhuma rotundidade posterior; é pobre de bens e de espírito; é filha daquele Joaquim da Venda, ilhéu de burrice ebúrnea – isto é, dura como o marfim. Moça que não tem por onde se lhe pegue fica sendo apenas isso – boazinha.</p> <p>– Coitada da Das Dores, tão boazinha...</p> <p>Só tem uma coisa a mais que as outras – cabelos. A fita da sua trança toca-lhe a barra da saia. Em compensação, suas ideias medem-se por fração de milímetro. Tão curtinhas são. Cabelos compridos, ideias curtas – já o dizia Schopenhauer.</p>	<p>() Alternativa 2</p> <p>O menino tinha só dez anos.</p> <p>Quase meia hora andando. No começo pensou num bonde. Mas lembrou-se do embrulhinho branco e bem feito que trazia, afastou</p> <p>a ideia como se estivesse fazendo uma coisa errada. (Nos bondes, àquela hora da noite, poderiam roubá-lo, sem que percebesse; e depois?... Que é que diria a Paraná?)</p> <p>Andando. Paraná mandara-lhe não ficar observando as vitrines, os prédios, as coisas. Como fazia nos dias comuns. Ia firme e esforçando-se para não pensar em nada, nem olhar muito para nada.</p> <p>Olho vivo – como dizia Paraná.</p>
<p>() Alternativa 3</p> <p>- Vexame de incomodar o doutor (a mão trêmula na boca). Veja, doutor, este velho caducando. Bisavô, um neto casado. Agora com mania de mulher. Todo velho é sem-vergonha.</p> <p>- Dobre a língua, mulher. O hominho é muito bom. Só não me pise, fico uma jararaca.</p> <p>- Se quer sair de casa, doutor, pague uma pensão.</p>	<p>() alternativa 4</p> <p>“Batia nos noventa anos o corpo magro, mas sempre teso do Jango Jorge, um que foi capitão duma maloca de contrabandista que fez cancha nos banhados do Ibirocaí.</p> <p>Esse gaúcho desabotinado levou a existência inteira a cruzar os campos da fronteira; à luz do Sol, no desmaiado da Lua, na</p>

<p>- Essa aí tem filho emancipado. Criei um por um, está bom? Ela não contribuiu com nada, doutor. Só deu de mamar no primeiro mês.</p> <p>- Você desempregado, quem é que fazia roça?</p> <p>- Isso naquele tempo. O hominho aqui se espalhava. Fui jogado na estrada, doutor. Desde onze anos estou no mundo sem ninguém por mim. O céu lá em cima, noite e dia o hominho aqui na carroça. Sempre o mais sacrificado, está bom?</p> <p>- Se ficar doente, Severino, quem é que o atende?</p>	<p>escuridão das noites, na cerração das madrugadas...; ainda que chovesse reiúnos acolherados ou que ventasse como por alma de padre, nunca errou vau, nunca perdeu atalho, nunca desandou cruzada!...</p> <p>(...)</p> <p>Aqui há poucos – coitado! – pousei no arranchamento dele. Casado ou doutro jeito, afamilhado.</p> <p>Não no víamos desde muito tempo. (...)</p>
--	---

2 A partir de que marcas textuais você identificou o texto dialogado?

3 Leia o texto abaixo e faça o que se pede as questões que o segue

Angélica

Luís Fernando Veríssimo

Ela é moça, branca, jeito simples.

- É aqui que estão precisando de uma empregada?

-É sim. Mas você...

-Quero o emprego, sim, senhora. Marina fica desconfiada.

- Você é cozinheira?

- De forno e fogão. O trivial e o requintado. Salgados, doces, especialidades. É só pedir.

–Bom, mas ...

-Também limpo a casa, passo roupa, faço compras. É só pedir.

- Dorme no emprego?

- Se a senhora quiser.

Marina hesita. A moça abre a bolsa simples e tira uns papéis. Oferece para Marina.

- Minhas referências.

- Ora, não precisa – diz Marina, pegando as referências e examinando atentamente. São ótimas.

- São ótimas.

- Sim, senhora.

- Quando é que você quer começar?

- Não é melhor acertar o salário, primeiro?

- É verdade – diz Marina, desanimando. Pensando: Na certa vai pedir uma fortuna.

- Quanto é que você quer ganhar?

- Duzentos cruzeiros.

- Por dia ?!

- Por mês.

- Por mês?!

Mas é muito pouco.

- Se a senhora não aceitar...

- Aceito! Como é o seu nome?

-Angélica – responde a moça, angelicamente.

*

Quando Manoel chega em casa, dá com Angélica ao lado da porta.

- O seu casaco?

Ela ajuda Manoel a tirar o casaco. Manoel se deixa ajudar, apalermado.

- O senhor costuma tomar alguma coisa antes do jantar? Um uísque? –Um uísque está perfeito.

- Quer tirar os sapatos e trocar por chinelos?

- Han... Quero.

- O seu cachimbo. Agora ou depois do jantar?

Manoel está de boca aberta leva alguns minutos para se recuperar e responder:

- Depois, depois.
- Vai tomar banho agora ou antes de dormir?
- (...)
- Por quê?
- Conforme for, eu já preparo o seu banho.
- Tomo banho antes de dormi, obrigado. Escute. Você é...
- Sua nova empregada. Angélica.

*

- Ela caiu do céu! – sussurra Marina, na mesa do jantar.
- Que jantar. Que jantar! – exclama Manoel, entusiasmado.
- Quanto é que nós estamos pagando por esse anjo?
- Você não vai acreditar. Duzentos.
- Por dia?!
- Por mês! Angélica entra da cozinha, trazendo a sobremesa.
- Mmmm – faz Manoel, olhando a sobremesa.
- Mmmmmmmmm – faz Marina.

*

- Já sei – diz Marina, mais tarde, na sala. Ela é ladra.
- Com essa cara? Não pode ser.
- A verdade é que as referências são ótimas.

- Do jeito que ela cozinha, pode roubar-nos à vontade. Só sai daqui por cima do meu cadáver. E vai ser um cadáver gordo. Manoel apalpa a própria barriga com satisfação.

*

Os dois vão dá uma espiada no quarto de Angélica. Encontram a moça cerzindo meia.

- Olha, se você quiser sair, dar umas voltas, tudo bem.

- Não senhora. Prefiro ficar em casa. Não sou muito de sair.

- Se quiser ver televisão conosco...

- Não, senhor. Não gosto de televisão. Obrigada.

- O que é que você gosta de fazer? Como passatempo?

- Bom, gosto de jogar damas...

Marina e Manoel se entreolham, enternecidos. Damas. Ela é mesmo um anjo.

*

Manoel e Angélica jogam damas enquanto Marina olha televisão. Angélica se oferece para trazer café, chá, quem sabe uns bolinhos, mas os dois não aceitam.

- Descanse menina – diz Manoel. – Você agora faz parte da família. É a sua vez de jogar.

- O senhor não gosta de jogar a dinheiro, senhor Manoel?

- Damas a dinheiro? Nunca joguei.

- Fica muito mais divertido.

- E como é que se joga damas a dinheiro?

- Mil por partida, mas 500 por diferença de pedra, dinheiro na mesa, empate dobra a parada.

*

Um mês depois. Marina e Manoel sussurram na mesa. Acabaram de comer outro jantar maravilhoso, mas não estavam maravilhados. Marina pergunta:

- Quanto é que você já deve a ela?

- Dezesseis mil. Nunca vi ninguém jogar damas como ela. Não perde nunca!

- Dezesseis mil?! - Shh... Angélica entra da cozinha com uma sobremesa monumental.

Mesmo contra a vontade, Manoel não pode deixar de salivar.

- Não esqueça nosso joguinho de hoje à noite, Seu Manoel – diz Angélica, alegremente.

– Não esqueço não – diz Manoel. E, quando Angélica volta para a cozinha: - Hoje eu ganho. Hoje eu recupero tudo. Ela vai ver.

Mas Angélica ganha outra vez. E não aceita cheque.

(Luís Fernando Veríssimo)

a) Grife as falas do narrador do texto.

b) Liste os verbos dicendi existentes neste texto e a função que eles desenvolvem no texto.

c) Qual a temática principal abordada pelo texto?

d) Por que podemos chamar este texto de crônica?

e) O texto se inicia com o seguinte enunciado: “Ela é moça, branca, jeito simples.” Na sua opinião, que relação esta frase pode ter com a relutância de Marina em acreditar ser Angélica uma boa empregada e também aceitar ganhar tão pouco?

f) Você conseguiu perceber algum tipo de preconceito nas falas dos personagens do texto? Quais? Por quê?

- g) O que você compreende por ironia? Você conseguiu perceber alguma ironia nesta crônica? Qual?
- h) Analise a relação existente entre o título da crônica e a crítica social por ela apresentada.

APÊNCIDE C – AVALIAÇÃO INICIAL II

AVALIAÇÃO INICIAL II

1. O que é racismo para você?
2. Na sua opinião, existe preconceito étnico-racial na escola e/ou em sua comunidade?

() Sim

() Não

3. Você conhece alguma pessoa que seja racista?

() Sim

() Não

4. Você já presenciou ou foi vítima de alguma atitude racista?

() sim

() não

5. Para você, que papel o negro ocupa hoje na sociedade brasileira?

6. Você percebe algum preconceito na frase: “Ele é um alma branca.”
Explique.

APÊNCIDE D – AVALIAÇÃO FINAL I

AVALIAÇÃO FINAL I

1. Assinale a alternativa cujo trecho de texto se trata da representação de um diálogo:

<p>() Alternativa 1</p> <p>Não havia ostentação na casa grande. Todo o luxo, o exagero todo ficavam no jardim que se estendia atrás. Gramados de veludo com a sombra das árvores crescendo no fim da tarde; o roseiral, onde aprendi a sensualidade dos perfumes, e fazia besouros pretos e amarelos rastejarem na minha mão; a cerca de araquê e outras frutas vagamente proibidas: a mãe queria que a gente só comesse maçã argentina, sem saber da delícia das pitangas, ou das jabuticabas da árvore alta de onde um dia o jardineiro teve de me tirar com escada na mão.</p> <p>O balanço, onde eu cantava histórias com letra e música inventadas na hora, certamente ainda balançaria ao peso das minhas memórias, se estivesse ali</p>	<p>() Alternativa 2</p> <p>- Meu filho? – gritou ela.</p> <p>- O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.</p> <p>- Que é que você está carregando aí?</p> <p>Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.</p> <p>- Eu? Nada ...</p> <p>- Está sim. Você entrou carregando uma coisa.</p> <p>Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la.</p> <p>Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:</p> <p>- Olha aí, mamãe: é um filhote...</p> <p>Seus olhos súplices aguardavam a decisão.</p> <p>- Um filhote? Onde é que você arranjou isso?</p> <p>- Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?</p>
<p>() Alternativa 3</p> <p>A natureza pôs-lhe na cabeça um tablóide homeopático de inteligência, um grânulo de memória, uma pitada de raciocínio – e plantou a cabeleira por cima.</p> <p>Das Dores só faz o que as outras fazem porque as outras o fazem. Vai à igreja aos domingos de livrinho na mão, ouve a missa, ouve a pregação, reza. Nunca falhou um dia. Se lhe perguntarem o porquê daqueles atos, responderá muito admirada da pergunta:</p> <p>- Mas se todas vão!</p> <p>O grande argumento de Das Dores é esse: as outras. Ouve o sermão do padre e chora nos lances trágicos, não porque compreenda algo</p>	<p>() alternativa 4</p> <p>Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de Lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enlauradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.</p> <p>Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:</p> <p>- O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa.</p>

daquela retórica, nem porque sinta vontade de chorar – mas porque as outras choram.	
---	--

2. A partir de que marcas textuais você identificou o texto dialogado?

3 . Leia o texto abaixo.

O Assalto

Luís Fernando Veríssimo

Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo. O corredor estava escuro e a empregada sentiu que o garoto a seguia. Botou a chave na fechadura da porta de serviço, já em pânico. Com a porta aberta, virou-se de repente e gritou para o garoto:

- Não me bate!
- Senhora?
- Faça o que quiser, mas não me bate!
- Não, senhora, eu...

A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas contra a geladeira.

- Você está armado?
- Eu? Não.

A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa, sem tirar os olhos do garoto:

- É melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.

- Eu não vou fazer nada, juro! disse a patroa, quase aos prantos. – Você pode entrar. Pode fazer o que quiser. Não precisa usar de violência.

O garoto olhou de uma mulher para outra. Apalermado. Perguntou:

- Aqui é o 712?
- O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.

O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa recuaram ainda mais. A patroa esgueirou-se pela parede até chegar à porta que dava para a saleta de almoço.

Disse:

- Eu não tenho dinheiro. Mas o meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo.

O garoto também estava com os olhos arregalados. Perguntou de novo:

- Este é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas no 712.

A mulher chamou, com voz trêmula:

- Henrique!

O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou a hora, pensou. Sempre me indaguei como me comportaria no caso de um assalto. Chegou a hora de tirar a prova.

- O que você quer? – perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta. Mas sua voz estava firme.

- Eu disse que você tinha dinheiro – falou a mulher.

- Faço um trato com você – disse o marido para o garoto – dou tudo de valor que tenho na casa, contanto que você não toque em ninguém.

E se as crianças chegarem de repente? pensou a mulher. Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças? O garoto gaguejou:

- Eu... eu... é aqui que tem umas garrafas para pegar?

- Tenho um pouco de dinheiro. Minha mulher tem jóias. Não temos cofres em casa, acredite em mim. Não temos muita coisa. Você quer o carro? Eu dou a chave.

Errei, pensou o marido. Se sair com o carro, ele vai querer ter certeza de que ninguém chamará a polícia. Vai levar um de nós com ele. Ou vai nos deixar todos amarrados. Ou coisa pior...

- Vou pegar o dinheiro, está bem? disse o marido.

O garoto só piscava.

- Não tenho arma em casa. É isso que você está pensando? Você pode vir comigo.

O garoto olhou para a dona da casa e para a empregada.

- Você está pensando que elas vão aproveitar para fugir, é isso? – continuou o marido. – Elas podem vir junto conosco. Ninguém vai fazer nada. Só não queremos violência. Vamos todos para o gabinete.

A patroa, a empregada e o Henrique entraram no gabinete. Depois de alguns segundos, o garoto foi atrás. Enquanto abria a gaveta chaveada da sua mesa, o marido falava:

- Não é para agradar, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando, ” Esse burguês cheio da nota está querendo conversar”, mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para minha mulher. Eu não vivo dizendo que o crime é um problema social? Vivo dizendo. Tome. É todo o dinheiro que tenho em casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da média alta. Você tem razão. Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome.

O garoto pegou o dinheiro, meio sem jeito.

- Olhe, eu só vim pegar as garrafas...

- Sônia, busque suas jóias. OU melhor, vamos todos buscar as jóias.

O quatos foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho, ele sussurrou para a empregada:

- Aqui é o 712?

- Por favor, não! – disse a empregada, encolhendo-se.

Deram todas as jóias para o garoto, que estavam cada vez mais embaraçado. O marido falou:

- Não precisa nos trancar no banheiro. Olhe o que eu vou fazer.

Arrancou o fio do telefone da parede.

- Você pode trancar o apartamento por fora e deixar as chaves lá embaixo. Terá tempo de fugir. Não faremos nada. Só não queremos violência.

- Aqui não é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas.

- Nós não temos mais nada, confie em mim. Também somos vítimas do sistema. Estamos do seu lado. Por favor, vá embora.

A empregada espalhou a notícia do assalto por todo o prédio. Madame teve uma crise nervosa que durou dias. O marido comentou que não dava mais para viver nesta cidade. Mas achava que tinha se saído bem. Não entrara em pânico. Ganhara um pouco da simpatia do bandido. Protegera o seu lar da violência. E não revelara a existência do cofre com o grosso do dinheiro, inclusive dólares e marcos, atrás do quadro da odalisca.

a) Grife as falas do narrador do texto.

- b) Liste os verbos dicendi existentes nesse texto e a função que eles desenvolvem nele.
- c) Por que podemos chamar este texto de crônica?
- d) Qual a temática principal abordada pelo texto?
- e) O texto se inicia com o seguinte enunciado: “Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar.” Na sua opinião, que relação esta frase pode ter com o fato da empregada e os donos do apartamento se apressarem em achar ser o garoto um assaltante.
- f) Você conseguiu perceber algum tipo preconceito nas falas dos personagens do texto? Quais? Por quê?
- g) O que você compreende por ironia? Você conseguiu perceber alguma ironia nesta crônica? Qual?
- h) Analise a relação existente entre o título da crônica e a crítica social por ela apresentada.
- i) Após a sua participação neste projeto, o que modificou a sua compreensão sobre o “diálogo”. Explique.

APÊNCIDE E – AVALIAÇÃO FINAL II

AVALIAÇÃO FINAL II

1. O que é racismo para você?
2. Na sua opinião existe preconceito étnico-racial na escola e/ou em sua comunidade?

☐ Sim ☐ Não
3. Você conhece alguma pessoa que seja racista?

☐ Sim ☐ Não
4. Você já presenciou ou foi vítima de alguma atitude racista?

☐ sim ☐ não
5. Você percebe algum preconceito na frase: “Ele é um alma branca.”
Explique.
6. Para você, que papel o negro ocupa hoje na sociedade brasileira?
7. Você reconhece alguma diferença entre a forma como compreendia a temática do preconceito étnico-racial antes da participação neste projeto e como você compreende agora. Explique.

APÊNCIDE F – PERGUNTAS AOS GRUPOS

Perguntas destinadas ao grupo 1

1. O texto se inicia com o seguinte enunciado: “Ela é moça, branca, jeito simples.” Na sua opinião, que relação esta frase pode ter com a relutância de Marina em acreditar ser Angélica uma boa empregada e também aceitar ganhar tão pouco.
2. No trecho do diálogo abaixo, duas das três falas de Marina terminam com reticência (...). O que isto significa?

- É aqui que estão precisando de uma empregada?

-É sim. Mas você...

-Quero o emprego, sim, senhora. Marina fica desconfiada.

- Você é cozinheira?

- De forno e fogão. O trivial e o requintado. Salgados, doces, especialidades. É só pedir.

-Bom, mas ...

-Também limpo a casa, passo roupa, faço compras. É só pedir.

Perguntas destinadas ao grupo 2

1. Por que os trechos abaixo não foram iniciados por travessão?

“Quando Manoel chega em casa, dá com Angélica ao lado da porta.”

“Ela ajuda Manoel a tirar o casaco. Manoel se deixa ajudar, apalermado.”

“Manoel está de boca aberta leva alguns minutos para se recuperar e responder”

2. Por que você acha que mesmo após Angélica se comportar como a nova empregada, Manuel relutou em acreditar nisso?

Perguntas destinadas ao grupo 3

1. No trecho: “ - Ela caiu do céu! – sussurra Marina, na mesa do jantar.” Explique cada um dos travessões usados.
2. No trecho:
 - Por mês! Angélica entra da cozinha, trazendo a sobremesa.
 - Mmmm – faz Manoel, olhando a sobremesa.
 - Mmmmmmmmm – faz Marina.O que significa o Mmmm de Manoel e Marina? Substitua o Mmmm por algo que eles poderiam ter dito nesse momento.

Perguntas destinadas ao grupo 4

1. No momento em que Marina desconfia ser Angélica uma ladra, Manoel logo responde: “Com essa cara?” Então, para pessoas como Manoel qual seria o estereótipo de uma ladra?
2. Na sua opinião, essa frase de Manuel pode ter uma conotação preconceituosa? Por quê?

Perguntas destinadas ao grupo 5

1. Na sua opinião, por que Manoel não percebe a armadilha quando Angélica o chama para jogar apostado?
2. Encontre o erro e explique o que está incorreto com no uso do travessão do trecho abaixo:

- Manoel e Angélica jogam damas enquanto Marina olha televisão. Angélica se oferece para trazer café, chá, quem sabe uns bolinhos, mas os dois não aceitam.
- Descanse menina – diz Manoel. – Você agora faz parte da família. É a sua vez de jogar.
- O senhor não gosta de jogar a dinheiro, senhor Manoel?

Perguntas destinadas ao grupo 6

1. Que mensagem o inciso “ diz Angélica alegremente” apresenta sobre o desenvolver da história.
2. No trecho: “- Dezesseis mil!?”, assim como em outros, aparecem dois sinais de pontuação ao mesmo tempo. Explique.

APÊNCIDE F – ATIVIDADE AVALIATIVA

Atividade Avaliativa

1 . Em grupo, dê continuidade ao diálogo abaixo:

- Escuta aqui, ó crioulo...

- O que foi? Primeiramente bom dia! Pois assim é que fazem as pessoas educadas. Depois respeite a minha cor e a história dela e se você se dirigir a mim com mais algum xingamento deste chamo a força policial e de acordo com artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal você irá preso por injúria racial e como vê tenho várias testemunhas.

O homem branco arregalou os olhos e passou a se policiar nos xingamentos, mas decidiu dar continuidade a conversa.

- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.

- E não existe? Aqui no Brasil...

ANEXO I

O Constante Diálogo

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado

- o semelhante
- o diferente
- o indiferente
- o oposto
- o adversário
- o surdo-mudo
- o possesso
- o irracional
- o vegetal
- o mineral
- o inominado

Diálogo consigo mesmo

- com a noite
- os astros
- os mortos
- as ideias
- o sonho
- o passado
- o mais que futuro

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou
teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade, in 'Discurso da Primavera'

ANEXO II

RACISMO

Luís Fernando Veríssimo

- Escuta aqui, ó crioulo...
- O que foi?
- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.
- E não existe?
- Isso é negrice sua. E eu que sempre te considerei um negro de alma branca... É, não adianta. Negro quando não faz na entrada...
- Mas aqui existe racismo.
- Existe nada. Vocês têm toda a liberdade, têm tudo o que gostam. Têm carnaval, têm futebol, têm melancia... E emprego é o que não falta. Lá em casa, por exemplo, estão precisando de empregada. Pra ser lixeiro, pra abrir buraco, ninguém se habilita. Agora, pra uma cachacinha e um baile estão sempre prontos. Raça de safados! E ainda se queixam!
- Eu insisto, aqui tem racismo.
- Então prova, Beißola. Prova. Eu alguma vez te virei a cara? Naquela vez que te encontrei conversando com a minha irmã, não te pedi com toda a educação que não aparecesse mais na nossa rua? Hein, tição? Quem apanhou de toda a família foi a minha irmã. Vais dizer que nós temos preconceito contra branco?
- Não, mas...
- Eu expliquei lá em casa que você não fez por mal, que não tinha confundido a menina com alguma empregadoza de cabelo ruim, não, que foi só um engano porque negro é burro mesmo. Fui teu amigo. Isso é racismo?
- Eu sei, mas...
- Onde é que está o racismo, então? Fala, Macaco.
- É que outro dia eu quis entrar de sócio num clube e não me deixaram.
- Bom, mas pera um pouquinho. Aí também já é demais. Vocês não têm clubes de vocês? Vão querer entrar nos nossos também? Pera um pouquinho.
- Mas isso é racismo.
- Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando a gente faz diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos. É uma coisa completamente diferente. Nós estamos

falando do crieléu começar a freqüentar clube de branco, assim sem mais nem menos. Nadar na mesma piscina e tudo.

- Sim, mas...

- Não senhor. Eu, por acaso, quero entrar nos clubes de vocês? Deus me livre.

- Pois é, mas...

- Não, tem paciência. Eu não faço diferença entre negro e branco, pra mim é tudo igual. Agora, eles lá e eu aqui. Quer dizer, há um limite.

- Pois então. O ...

- Você precisa aprender qual é o seu lugar, só isso.

- Mas...

- E digo mais. É por isso que não existe racismo no Brasil. Porque aqui o negro conhece o lugar dele.

- É, mas...

- E enquanto o negro conhecer o lugar dele, nunca vai haver racismo no Brasil. Está entendendo? Nunca. Aqui existe o diálogo.

- Sim, mas...

- E agora chega, você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem.

ANEXO III

DE QUARTA PRA QUINTA-FEIRA

(...)

- Uma beleza, meu compadre. Eu gostei muito. Já vi que o preto Antonho Silvino é um homem de linha, bem diferente do outro.

- Antes de fechar a mala, Zé Vicente fez um elogio rasgado à minha pessoa. Disse que eu era um moço muito distinto, de futuro garantido, pois gostava da poesia e sabia dar valor à leitura. Deixe ele, que eu nem conhecia as primeiras letras do abecê. Depois tocou a ripa nos unhas-de-fome, uns pestes sem valimento nenhum, peidam fogo pra não comprar a miséria de um abano. Raça ordinária de gente canguinha, tem a coragem de chamar doigitém meu dinheiro, cajarana ou pitomba – de minha fruta, tromba de elefante- pirulito, e urubu-rei- meu louro de estimação. E tome lenha nos mãos-de figa, tome lenha, botou os ditos mais baixo de que os cachorro da rua.

Como despedida, tornou a se dirigir a mim, novamente elogiando, quem comprou o livro como eu, merecia um cheiro gostoso de menina nova, e a cambada de imprestáveis, que não comprou nada, essa ia receber na boca um beijo catarrento da mãe de calô-de-figo. Foi bonito demais Pepeu. O pretinho tinha queda pro negócio. Tutano pra dar e vender. Garrei os livros e vim pra casa, arisco. Uma vontade doida de aprender a ler. Quebrei a cabeça, quebrei, mas eu aprendi, com a ajuda de Deus e do Frei Inocêncio. Cheguei até a gatafunhar uns versinhos no papel. Cantar um desafio, não, que a minha sustança era pouca. Ah! Vez em quando eu magino e penso no segredo da poesia. Cada um tem a sua opinião, mas ninguém sabe o mistério que ela é. Pra meu uso, eu também tenho cá minha teoria sobre o assunto.

- Eu acho que você já me falou uma vez, mas eu queria ouvir de novo. A comparação é bem feita.

- Eu comparo a cabeça de um cantador uma olaria superfina, cheia de fôrma desempenhada. Todo verso tem a sua forminha certa. Na hora da cantoria, o repentista pega uma palavrinha boba, vai juntando com outra, faz uma mistura fina, passa na peneira do juízo, já o fogo da inspiração aceso, depois joga a massa apurada na fôrma e põe no forno do improvisado pra cozinhar. Obra de um segundo, a danada da rima tá no ponto. É só abrir a boca e o verso voa quente, aprumado. Sai prontinho da ideia, escorrega de guela abaixo e vai bater na alma da

assistência. Tenho comigo, a poesia é um dom que Deus dá, só o dono aproveita. Quando morre a poesia morre com ele. É um desperdício o poeta ter que morrer. Me contaram, e eu lhe conto, na hora derradeira de Inácio, que a comadre Morte se apresentou nos pés da cama, ele fez uma joia de verso tão bonito perdoando a malvadeza dela, mas tão bonito que a Pelada sentiu na mão tremer a foice e vacilou no golpe pela primeira vez. Ela só matou Catingueira porque tinha que matar, essa era a sua obrigação, as viu o poeta morto, nesse dia teve pena e chorou de remorso, arrependida.

Diz o povo que Jesus é fã de uma boa cantoria, mas de improviso feito na hora. Nada de balaio pronto. Inácio da Catingueira quando entregou a alma a Deus, teve no céu recepção de rei. A pedido de Jesus, tudo que é raça de cantador defunto tava de viola empunho para menagear a chegada do bamba. Em vida dele, bastava fazer um versinho de nada, pra ninguém se lembrar da cor, nem que ele era escravo de Mané Luiz. Botou muito branco orgulhoso no chinelo. Romano da Mãe- d'Água foi um do tais. Eta desafio das seiscentas! Oito dias encangados os dois no batente da sonora, cada pé de verso da bicanca. A mágoa que me acompanha na vida é não ter assistido uma pelejona dessa. Só de falar me deu água na boca. Ah! Quem me dera!

- Homem, hoje você tá inspirado, só falta mesmo uma viola na mão.

- Se é por dentro isso eu dou conta. Faço cada verso de papoco, que eu mesmo fico besta de ver. Mas o diabo é parir a obra, aí a língua a língua se engancha e o verso fica preso na garganta, atravessado, como espinha de peixe. Da goela pra lá me considero um assombro de voz, mas da goela pra cá eu perco até pra um bacurau. Nunca deixei de gosta do repente, apenas pus a viola de lado. Quando é que eu ia emparelhar com Chico Lino no rojão do galope ou do martelo. Nunca. É o que eu tinha feito.

- Me desculpe, Vitorino, uma belezura de assunto desse eu obrigado a me retirar. Tenho um trato com Gustavo pra tocaiar umas paquinhos, logo mais. Sou forçado ir agora. Me desculpe, viu? Amanhã a gente continua.

- Pode ir, rapaz. Acerto é acerto. Você vai e eu fico por aqui. A fresquinha tá boa. Vou demorar mais um pouco. Tou até meio inspirado, como você me disse. A poesia tá batendo na janela do pensamento. É, se eu tivesse uma violinha, e a bandida da voz escapulisse da garganta, eu garanto que enchia o baú da noite com versos e toadas de primeira. Mas me conformo, a

sorte não é pra quem quer. Boa noite, Pepeu. Nossa Senhora da Boa Hora acompanhe vocês dois.

Pepeu se foi encapotado nas dobras frias da noite. Vitorino ergueu para o alto os olhos luarentos, procurando, na imensidão, a sombra luminosa de Deus. Como nos tempos de menino. E lembrou-se da velha adivinhação: o céu, a lua e as estrelas. O firmamento ainda era a mesma toalha azul que não se dobra, e a lua clara, também, o mesmo queijo de ouro que não se parte. Mas as estrelas... já não conseguia vê-las como uma fortuna que não se conta. As estrelas, agora, pareciam velas acesas na sentinela da noite, alumando a consciência dos homens. As estrelas...eram os olhos vigilantes de Deus.